

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LAURA TEREZA DE SÁ E BENEVIDES INOUE**

**CORPORALIDADES DE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
normatividades e (re)significações de gênero**

**Guarulhos**

**2018**

**LAURA TEREZA DE SÁ E BENEVIDES INOUE**

**CORPORALIDADES DE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
normatividades e (re)significações de gênero**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Educação, Desigualdade, Diferença e Inclusão

Orientação: Profa. Dra. Daniela Finco

**GUARULHOS**

**2018**

Inoue, Laura Tereza de Sá e Benevides.

Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: normatividades e (re)significações de gênero / Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue. Guarulhos, 2018.

153 f.

Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Daniela Finco.

Corporalities of girls and boys in Early Children Education: Normativity and (re) significations of gender

1. Educação Infantil. 2. Gênero. 3. Corporalidades. I. Daniela Finco. II. Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: Normatividades e (re)significações de gênero.

**Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue**

**Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil:  
normatividades e (re)significações de gênero**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Educação, Desigualdade, Diferença e Inclusão

Orientação: Profa. Dra. Daniela Finco

Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Profa. Dra. Daniela Finco (Orientadora)  
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

---

Profa. Dra. Márcia Buss-Simão  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Profa. Dra. Patrícia Dias Prado  
Universidade de São Paulo - USP

## AGRADECIMENTOS

A produção dessa dissertação de mestrado foi por mim vivenciada com muita intensidade, maravilhamento, angústias e prazeres. Um caminho que só pode ser trilhado com a colaboração de muitas pessoas que gostaria de agradecer.

Agradeço às crianças que participaram da pesquisa, pela sua generosidade e carinho com que me acolheram. À toda equipe da EMEI investigada, que me recebeu com respeito e atenção por todo o período da pesquisa de campo, em especial à professora do grupo de crianças que acompanhei.

À Daniela Finco, minha orientadora, que me ajudou a trilhar novos caminhos de reflexão e conhecimento, procurando sempre me auxiliar a superar os obstáculos que surgiram desde o início desse processo. Agradeço por sua parceria e dedicação.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade pelo caminho compartilhado e pelo apoio sempre que solicitado, em especial ao Tássio e à Ana Paula.

Pelas contribuições de reflexões e indicações de leitura, agradeço aos professores da UNIFESP, em especial ao Professor Marcos César, e à professora Maria Letícia Nascimento, da FE-USP.

Ao Érick, secretário da pós-graduação do programa de Educação da UNIFESP, agradeço pelo sempre gentil auxílio em todos os momentos.

Agradeço ao Dieese pelo apoio nas ocasiões necessárias, em especial à Vera, ao Luís e à Patrícia.

Agradeço à Bruna, Eliana e ao Maurício pela revisão e leituras cuidadosas.

Por fim, agradeço à minha família por todo apoio e incentivo. Malu, Maura, Pedro, Diana, Eduardo, André, Maíra e Arthur, vocês fizeram esse processo ser possível em meio a tantas jornadas.

Ao João, pelo companheirismo nesse processo e por compartilhar comigo a indignação pelas violências cotidianas como um princípio de vida. O seu incentivo foi muito importante para continuar acreditando que seria possível desenvolver essa pesquisa apesar de todas as responsabilidades da vida.

À Alice e ao Pablo, por me inspirarem a pensar a infância e as crianças com outros olhos e por compreenderem a distância de alguns momentos. A alegria e criatividade de vocês penetraram de diversas formas no processo de produção deste trabalho.

“(...) Todo o povo da cidade apareceu para ver as forasteiras subindo até o castelo. Foi uma procissão muito engraçada! Na dianteira vinha o príncipe e a irmã de Chapeuzinho Esfarrapado em lindos cavalos brancos vestidos com mantos de fio de ouro. Atrás, vinha o irmão do príncipe num cavalo esplêndido, com arreios de prata. Ao lado dele, vinha Chapeuzinho Esfarrapado no bode.

– Você não é de muita conversa – comentou Chapeuzinho Esfarrapado. – Não tem nada a dizer?

– E o que há para dizer? – retrucou o irmão do príncipe.

Eles continuaram a cavalgar em silêncio até que o rapaz perguntou:

– Por que você anda nesse bode em vez de num cavalo?

– Já que perguntou, vou mostrar que posso ir montada num cavalo, se quiser – disse Chapeuzinho Esfarrapado.

No mesmo instante, o bode se transformou num lindo cavalo.

Os olhos do rapaz se arregalaram até quase estourarem, e ele se virou para ela com grande interesse.

– Por que esconde a cabeça nesse capuz esfarrapado? – perguntou ele.

– É mesmo um capuz esfarrapado? Posso mudar, se eu quiser – disse Chapeuzinho.

E surgiram longos cabelos negros com um diadema dourado e minúsculas pérolas.

– Que moça diferente você é! – exclamou o rapaz. – Mas essa colher de madeira... Por que anda com ela?

– É mesmo uma colher?

E, nas mãos de Chapeuzinho Esfarrapado, ela se transformou numa varinha de madeira de tramazeira com ponta de ouro.

–Entendi! – exclamou o irmão do príncipe.

Ele sorriu e foi cantarolando uma música pelo caminho.

Finalmente, Chapeuzinho Esfarrapado disse:

– Você não vai me perguntar por que uso essas roupas em frangalhos?

– Não – disse o príncipe. – Está claro que você as usa porque quer e, quando quiser trocá-las, vai fazer isso. (...)”

(Trecho do conto de PHELPS, Ethel Johnston (Org.). Chapeuzinho Esfarrapado, 2017).

## **RESUMO**

Esta pesquisa de mestrado teve como objetivo compreender o processo de construção social dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil, buscando identificar as normatividades de gênero e as formas que as crianças as ressignificam. Tem como base um estudo etnográfico com crianças de cinco anos de idade numa Escola Municipal de Educação Infantil do município de São Paulo (EMEI), que buscou observar como o “ser menina” e “ser menino” marca as corporalidades das crianças na Educação Infantil? Como meninas e meninos expressam em suas corporalidades as normatividades de gênero e como as ressignificam? A pesquisa tem como referencial teórico a Sociologia da Infância, Estudos de Gênero, Estudos Feministas e Estudos do Corpo. Os resultados da pesquisa revelam as normatividades de gênero presentes nas corporalidades de meninas e meninos, refletidas nas formas de vestimentas, adornos, brinquedos e fantasias marcados pelas expectativas socialmente estabelecidas de feminilidade e masculinidade. Mostra como as crianças pequenas, a partir de brincadeiras e movimentos, vivenciam suas corporalidades nos espaços internos, que são marcados por maior controle adultocêntrico. Apresenta como a vivência de práticas culturais infantis na área externa do parque, espaço marcado por maior autonomia das crianças, possibilita a construção de corporalidades a partir de (re)significações de gênero por parte de meninas e meninos. Ao visibilizar as relações entre gênero e corpo, esta pesquisa atua para desvelar os mecanismos de controle e cerceamento da autonomia, expressão e diversidade de formas de estar no mundo das crianças pequenas. A pesquisa contribui para valorização da diversidade de gênero como elemento presente nas culturas infantis.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Sociologia da Infância. Corporalidades. Culturas Infantis.

## **ABSTRACT**

This master's research aims to understand the process of social construction of the bodies of girls and boys in Child Education, seeking to identify gender norms and the ways that children (re)signify them. It was based on an ethnographic study with five-years old children in a Municipal School of Early Childhood Education in the city of São Paulo (EMEI). How does the "being a girl" and "being a boy" marks the corporalities of children in Early Childhood Education? How do girls and boys express gender normativities in their bodies and how do they resignify them? The research has the Sociology of the Childhood, Studies of Gender, Feminist Studies and Studies of the Body as the theoretical reference. The research outcome reveals that the gender norms present in the corporalities of girls and boys, reflected in the forms of clothing, adornments, toys and fantasies marked by the socially established expectations of femininity and masculinity. It shows how small children, through play and movements, experience their corporalities in the inner spaces, which are marked by greater adult-centered control. It presents how the experience of children's cultural practices in the external area of the park, a space marked by greater autonomy of the children, allows the construction of corporalities based on (re)significations of gender by girls and boys. By making visible the relations between gender and body, this research contributes to unveil the mechanisms of control and restriction of the autonomy, expression and diversity of ways of being in the world of small children. The investigation contributes to the valorization of gender diversity as an element present in children's cultures.

**Keywords:** Early Children Education. Gender. Corporality. Sociology of Children. Children's Cultures.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES – DESENHOS

Desenho 1 – Alicia .....	68
Desenho 2 – Arlequina .....	68
Desenho 3 – Authentic .....	69
Desenho 4 – Barbie .....	69
Desenho 5 – Batman .....	69
Desenho 6 – Bela .....	70
Desenho 7 – Bruno .....	70
Desenho 8 – Capitão América .....	70
Desenho 9 – Efron .....	71
Desenho 10 – Enderman .....	71
Desenho 11 – Gabriela .....	71
Desenho 12 –Homem Aranha .....	72
Desenho 13 – Homem de Ferro .....	72
Desenho 14 – Joana .....	72
Desenho 15 –Lady Bug .....	73
Desenho 16 – Lugano .....	73
Desenho 17 – Maria Eduarda .....	73
Desenho 18 – Meteoro .....	74
Desenho 19 – Moranguinho .....	74
Desenho 20 – Mulher Maravilha .....	74
Desenho 21 – Natsumi .....	75
Desenho 22 – Ok Kaio .....	75
Desenho 23 – Pikachu .....	75
Desenho 24 – Raio .....	76
Desenho 25 – Rezende .....	76
Desenho 26 – Rock .....	76

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES – FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Disposição das mesas em sala, varal de atividades .....	99
Foto 2 – A lousa, o alfabeto e, ao fundo a estante com jogos pedagógicos .....	99
Foto 3 – A mesa da professora .....	99
Foto 4 – Refeitório e disposição das mesas .....	102
Foto 5 – Refeitório com banheiros das crianças ao fundo .....	102
Foto 6 – Lavatório do banheiro das meninas.....	103
Foto 7 – Lavatório do banheiro dos meninos.....	103
Foto 8 – Banheiros, das meninas com lixeira rosa e dos meninos com lixeira azul.....	103
Foto 9 – Galpão dos brinquedos.....	103
Foto 10 – Parque: Visão a partir da parte alta do parque .....	114
Foto 11 – Parque: Tanque de areia e brinquedão de um andar ao fundo .....	114
Foto 12 – Parque: Gira-gira .....	114
Foto 13 – Parque: Pneus e Trepá-Trepá, escada de madeira, ao fundo brinquedão colorido de dois andares .....	114
Foto 14 – Parque: Mesas ao fundo do parque e a casinha de madeira .....	114
Foto 15 – Parque: Visão do fundo do parque, edificações ao fundo .....	114
Foto 16 – Parque: Trepá-trepá grande e edificações ao fundo .....	115
Foto 17 – Parque: Quadra cimentada e galpão ao fundo .....	115
Foto 18 – Parque: Quadra cimentada e ao fundo a edificação das salas dos grupos ....	115

## **LISTA DE SIGLAS**

EFLCH/UNIFESP	Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FPEI	Fórum Paulista De Educação Infantil
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas

## SUMÁRIO

Prólogo.....	13
Introdução .....	17
1 " <i>As meninas primeiro...</i> ": Reflexões sobre desigualdades de gênero e a construção social do corpo na infância.....	21
1.1 Sobre gênero, normatividades e desigualdades .....	22
1.2 Crítica à naturalização das diferenças de gênero e corpo como espaço da cultura.....	28
1.3 Gênero e Corporalidades na Educação Infantil.....	39
2 " <i>Nós temos poderes de tudo</i> ": Reflexões sobre protagonismo das crianças e culturas infantis .....	47
2.1 Autonomia infantil e protagonismo de meninas e meninos.....	47
2.2 A autenticidade das culturas infantis e a reprodução interpretativa.....	51
3 " <i>Tia, anota aí!</i> ": Desafios da pesquisa com crianças pequenas .....	56
3.1 Etnografia com crianças pequenas .....	56
3.2 "Gênero, um assunto delicado": a abertura do campo de pesquisa .....	61
3.3 A comunidade, o entorno e a estrutura da EMEI .....	65
3.4 Meninas e meninos interlocutoras(es) da pesquisa e a jornada da EMEI.....	67
3.5 O início da pesquisa de campo com as crianças .....	79
4 " <i>Ô prôôô, menino também pode usar meia calça, né?!</i> ": Normatividades e (re)significações de gênero nas corporalidades de meninas e meninos.....	87
4.1 Gênero sendo incorporado: corporalidades marcadas pelas vestimentas, adornos e fantasias.....	90
4.2 Corporalidades e movimentos nos espaços internos: controle adultocêntrico e brinquedos generificados.....	98

4.3 Corporalidades e movimentos na área externa do parque: as culturas infantis e as (re)significações de gênero .....	113
5 Considerações finais .....	134
REFERÊNCIAS .....	138
APÊNDICE A – Roteiro de Observação .....	145
APÊNDICE B – Termo de anuência da instituição .....	147
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para as(os) responsáveis das crianças.....	149

## Prólogo

A política brasileira está sendo marcada por retrocessos no que tange o respeito à diversidade e o combate às desigualdades de gênero. Uma onda de ações e reações conservadoras que fomentam a intolerância social tem atingido as políticas educacionais nacionais. No entanto, como nos mostra a História da humanidade, as resistências, insurgências e transgressões sempre existiram e não é diferente no momento atual.

Em 2015 a discussão sobre gênero na escola foi trazida aos holofotes da mídia em meio ao processo de aprovação do Plano Nacional de Educação 2016-2024 (PNE). O PNE, como documento regulatório das políticas públicas de educação, estabelece diretrizes e metas a serem desenvolvidas no período de 10 anos. A proposta que retornou da Câmara dos deputados para a votação final no Senado estabelecia, no inciso III do Art. 2º, a diretriz de “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Ao final de grande polêmica, o projeto de lei aprovado alterava o trecho acima citado, retirando os termos “gênero” e “orientação sexual”, sob a alegação de que a “ideologia de gênero” não deveria estar presente na escola. O movimento feminista e o movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTT) se posicionaram contra a alteração e fizeram ampla mobilização de repúdio, com manifestações e articulação em redes sociais. Essa situação foi reproduzida em diversos processos de aprovação dos Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME). No âmbito do estado de São Paulo, o processo seguiu o mesmo caminho.

O Fórum Paulista de Educação Infantil publicou manifesto em repúdio “a atual conjuntura política que vem minando as conquistas e as lutas dos movimentos sociais pela construção de uma sociedade mais justa, equânime e que valorize e respeite os diferentes sujeitos” (FPEI, 2015, s/p), que levou à aprovação do PNE e de tantos PEEs e PMEs nas condições já denunciadas. No documento, rebatem o argumento de que a inclusão de reflexões sobre as desigualdades de gênero na Educação Básica seja uma ação partidária ou um “modismo educacional” e reafirmam esse posicionamento como parte da construção de uma sociedade mais igualitária e de instituições educacionais menos discriminatórias.

As inserções destas temáticas no contexto da educação não são resultado de uma mera discussão partidária ou modismo educacional; são, antes, posturas éticas daquelas(es) que, engajadas(os) na construção de uma sociedade mais justa e plural, se preocupam em trabalhar a diversidade e a diferença com vistas a minimizar as desigualdades existentes no interior de creches, pré-escolas e escolas. (FPEI, 2015, s/p)

A comunidade acadêmica, atenta ao movimento de cerceamento das diversidades de gênero e orientações sexuais, também se articulou denunciando o caráter intolerante da mobilização e da discussão em torno da aprovação dos Planos.

Essa organização da sociedade civil, aqui representada pelos movimentos feministas, movimentos LGBTT e pela comunidade acadêmica, foi uma importante articulação de enfrentamento a essa onda reacionária. Esses acontecimentos confirmam que parte da sociedade luta avidamente para manter seus privilégios, ainda que de forma violenta e opressora, mas também que os movimentos sociais desafiam algumas das estruturas “sobre as quais as sociedades foram historicamente construídas, como a repressão sexual e a heterossexualidade compulsória” (BARREIRO; FINCO; SILVA, 2015, p.153).

Esse contexto político também possibilitou reacender e superdimensionar o debate sobre um projeto de lei bastante reacionário, conhecido com “Escola Sem Partido”. Esse tem origem num movimento de articulação de estudantes e familiares contra a “ideologia de gênero” na escola, mas ganhou dimensão nacional após a repercussão dos debates em torno do PNE. Existem projetos de leis federal, estaduais e municipais tramitando, sendo que em alguns municípios eles foram aprovados<sup>1</sup>.

O termo “ideologia de gênero” passou a ser difundido pelo Movimento Escola Sem Partido como uma ameaça à moralidade e à família, sendo divulgadas informações equivocadas sobre as reflexões colocadas pelas Teorias de Gênero. Furlani (2016), ao esclarecer os pressupostos da “Ideologia de Gênero”, aponta como esse discurso foi utilizado muito mais para gerar pânico social do que para informar as famílias sobre o que tratam as discussões de gênero. Apontando os equívocos desse discurso, Furlani discorre sobre a crítica ao determinismo biológico. Esse discurso equivocado transforma a educação pelo respeito à diversidade de formas de se estar no mundo em uma manipulação doutrinária e uma imposição de questionamento à família. A instituição familiar não é destruída pela “ideologia de gênero” e nem mesmo pelas Teorias de Gênero, como equivocadamente difundido pelo Movimento Escola Sem Partido. As mudanças na instituição familiar se dão pela própria dinâmica social que separa, reagrega e conforma famílias de formas distintas ao padrão patriarcal de composição por pai, mãe e filhas(os)

---

<sup>1</sup> Segundo estudo realizado pelo grupo “Professores contra o Escola Sem Partido”, só no ano de 2017, foram propostos 91 projetos de lei, nas esferas federal, estadual e municipal, que tinham abordagens idênticas ou próximas dos projetos do Escola Sem Partido. O Estudo pode ser acessado no site: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/vigiando-os-projetos-de-lei/> (acesso em 01/07/2018)

Se por um lado a discussão da diversidade de gênero nas escolas está sendo excluída das políticas públicas e cerceada nas práticas educativas em razão de preceitos religiosos, por outro ela ganhou destaque tanto na mídia, nos movimentos sociais, como no âmbito acadêmico. Entre algumas novas produções para o enfrentamento e a desconstrução da argumentação de intolerância fomentada pelo Escola Sem Partido, podemos citar, além das produções da professora Jimena Furlani, o Dossiê Escola Sem Partido e Formação Humana, publicado pela Revista Fênix (FREITAS; BALDAN, 2017), que apresenta artigos de diversos pesquisadores e pesquisadoras; o livro Ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso, editado pela Ação Educativa (AÇÃO EDUCATIVA, 2016); a iniciativa Escola Sem Machismo, da ONU-Mulheres (2018), que produziu um currículo de gênero para estudantes do Ensino Médio, voltado à conscientização de meninos e meninas sobre o direito das mulheres de viver sem violência<sup>2</sup>.

Assim, observa-se que novos grupos e atores sociais se articularam ao redor de uma discussão que é pauta antiga do movimento feminista: não há combate à desigualdade social que não perpassa a promoção da igualdade de gênero; e não se alcançará a igualdade de gênero enquanto não se discutir como esta desigualdade se forma, para então, desconstruí-la.

Um movimento que transformou essa onda reacionária em transgressão foram as ocupações dos secundaristas do estado de São Paulo, iniciado no final de 2015. O movimento de ocupações de escolas pelas(os) estudantes secundaristas paulistas lutava para barrar a reforma do ensino médio determinada pelo governo estadual sem diálogo com estudantes, professoras(es) e funcionárias(os). Essa mudança, sob a justificativa da implantação de escolas de ciclo único, implicaria a transferência de mais trezentos mil estudantes, além de muitas(os) professoras(es) e funcionárias(os). Escolas que mesclassem turmas de fundamental e médio seriam reestruturadas, havendo transferências e fechamento de instituições. Segundo o governo do estado, 754 escolas seriam afetadas e, nesse reordenamento, quase uma centena de escolas fechariam, em uma rede onde a superlotação de salas de aula é vivência cotidiana (CATINI; MELLO, 2016).

Esse movimento foi produzido e alimentado pela postura de falta de diálogo e transparência da atuação do poder público. Em um mês de mobilização, que começou no início de novembro de 2015, mais de 200 escolas estaduais foram ocupadas pelas(os) estudantes. A mobilização foi amplamente divulgada na grande mídia e nas mídias

---

<sup>2</sup> Fonte: Site da ONU-Mulheres Brasil em: <http://www.onumulheres.org.br/areas-tematicas/fim-da-violencia-contra-as-mulheres/evaw-educacao/> (acessado em 01/07/2018)



alternativas. Houve amplo apoio das famílias das(os) estudantes e de parte da população. Nas ocupações, foram realizadas diversas atividades formativas, culturais e artísticas.

As ocupações dos secundaristas conseguiram barrar a reorganização imposta pelo estado, que após fracassar em desmoralizar e reprimir violentamente as mobilizações, suspendeu o processo de fechamento das escolas (CATINI; MELLO, 2016).

Com amplo protagonismo de meninas estudantes, que estiveram à frente (e ao lado) das organizações das ocupações, de embates políticos com o governo e de enfrentamentos contra a polícia nas escolas e nas ruas, o movimento reverberou em questões que ultrapassavam a luta pela educação pública gratuita e de qualidade. A experiência de insurgência, de contestação da ordem imposta e de criação de novas práticas, contribuiu para que muitas meninas estudantes começassem a questionar ou aprofundar seus questionamentos sobre as desigualdades de gênero e as normatividades da sociedade patriarcal, conforme relatos registrados no documentário “Lute como uma menina” (2016)<sup>3</sup>.

Mais uma vez as questões de gênero se colocam nas práticas educacionais. Em diversos relatos de estudantes que participaram das ocupações, foi recorrente a fala de que haviam aprendido mais durante a experiência das ocupações do que em anos de escola (CATINI; MELLO, 2016). Esse fato também reverbera o questionamento da exclusão das reflexões sobre as desigualdades de gênero no âmbito dos conhecimentos trabalhados e aplicados nas escolas.

Por entre a poeira levantada pela insurgência feminista em meio ao árido terreno de combate aos valores do patriarcado, representada também nos quadros históricos brevemente relatados nesse prólogo, que essa pesquisa começou a ser semeada, buscando fortalecer as formas de resistência à desigualdade de gênero desde a pequena infância.

---

<sup>3</sup> Lute como uma menina!. Direção de Flávio Colombini; Betriz Alonso. São Paulo, [2017]. Documentário sobre movimento estudantil secundarista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>. Acesso em: 12 jul. 2018.

## Introdução

Esta pesquisa de mestrado teve como objetivo investigar o processo de construção social dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil, buscando identificar as normatividades de gênero e as formas como as crianças as ressignificam. Tem como base um estudo etnográfico realizado com crianças de cinco anos de idade numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de São Paulo, no qual observou-se: como os processos educacionais são permeados pelo gênero? Como o “ser menina” ou “ser menino” marca as corporalidades das crianças pequenas? Como meninas e meninos expressam em suas corporalidades as normatividades de gênero e como as ressignificam?

A temática desta pesquisa se originou com inquietações, que me acompanham há muito tempo, sobre como meninas e meninos vão se diferenciando e estabelecendo relações dicotômicas. A construção da problemática desta pesquisa foi também impulsionada pela indignação de sofrer com as desigualdades de gênero e pela vontade de estudar alternativas, como uma forma de resistência a essa violenta realidade em que vivemos.

A pesquisa foi realizada no contexto do Grupo de Pesquisa: Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo - EFLCH, da UNIFESP, e tem como referenciais teóricos os Estudos de Gênero, Estudos Feministas, a Sociologia da Infância e os Estudos do Corpo.

As teorias desenvolvidas no âmbito dos Estudos de Gênero e Estudos Feministas (BELOTTI, 1983; SCOTT, 1995; CONNELL, 1995; CITELI, 2001; FAUSTO-STERLING, 2002; AUAD, 2003; VIANNA e FINCO, 2009; DELPHY, 2009; MEYER, 2013; LOURO, 2014; TELES, 2015, 2017; TARDUCCI e ZELARALLÁN, 2016; FEDERICI, 2017), trouxeram o questionamento da naturalização das desigualdades de gênero, reafirmando o gênero como uma categoria socialmente construída, marcada pela História e pelas culturas, fundamentando as discussões contra as formas de reprodução sistêmica das desigualdades de gênero no espaço da Instituição de Educação Infantil.

O referencial da Sociologia da Infância (THORNE, 1993; JAMES, JENKS e PROUT, 1998; PRADO, 1998, 2006; CORSARO, 2002, 2011; SARMENTO, 2008; FERREIRA, 2008; FARIA e FINCO, 2011; QVORTRUP, 2011; FINCO, 2011), rompendo com a visão das crianças como indivíduos incompletos e passivos, desenvolve-se como campo de pesquisa das relações e construções sociais das crianças como grupo social e do pensar sobre as experiências da infância como processos de socialização e produção de culturas infantis.

Assim, nesta pesquisa, ao considerar as crianças pequenas como atores e atrizes sociais, reconhecemos que elas criam relações e que são produtoras de cultura própria e, desta forma, valorizamos o protagonismo das crianças em suas ações e criações.

Ao se considerar que todas as crianças, desde o seu nascimento, fazem parte da cultura na qual estão inseridas, compreende-se que estabelecem relações a partir das mesmas normas e valores e estão expostas aos mesmos fenômenos sociais, políticos e econômicos que os adultos. Assim, as vidas das crianças pequenas são impactadas pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, tanto quanto a dos adultos e jovens. No entanto, em razão de uma inserção social particular, as crianças protagonizam formas diferenciadas de vivências dos fatos e elementos que permeiam e formam a sociedade.

Com o referencial dos Estudos do Corpo (DAÓLIO, 1995; JAMES, JENKS e PROUT, 1998; MARTIN, 1998; FAUSTO-STERLING, 2002; SAYÃO, 2002a, 2002b, 2008; MAUSS, 2003; BUSS-SIMÃO, 2009, 2012; GOELLNER, 2013), esta pesquisa parte da perspectiva do corpo como elemento biocultural, constituído pela biologia e pela cultura ao mesmo tempo e de forma indissociável. O reconhecimento da construção social do corpo, pautado nesta pesquisa de mestrado, é um posicionamento crítico à prevalência dos fatores biológicos na determinação da corporalidade, na medida em que afirma o corpo também como espaço da cultura, sem deixar de considerar suas possibilidades e limites constituídos pela materialidade.

Nas sociedades contemporâneas, meninas e meninos, desde muito cedo, vivenciam suas relações a partir de um referencial social mais amplo, que está conectado com a cultura adulta e o contexto social geral. Uma sociedade ocidental marcada pelo patriarcado, e assim, caracterizada pela “formação social em que os homens detêm o poder” (DELPHY, 2009, p. 173). Com instituições sociais, formas de relações sociais, modo de produção, organizações políticas e jurídicas fortemente caracterizadas pelas hierarquias de poder do homem sobre a mulher e dos mais velhos sobre os mais novos.

Estudos de gênero realizados com crianças pequenas na Educação Infantil revelam que as desigualdades de gênero são construídas socialmente, permeadas pelas práticas educativas que transformam as diferenças entre meninas e meninos em desigualdades sociais. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil são um espaço privilegiado de reflexão sobre as normatividades de gênero e sobre as construções sociais do corpo, pois são caracterizadas como espaço de formação, educação, cuidado e socialização, um dos primeiros espaços de convívio social extrafamiliar das crianças pequenas.

Desta forma, o capítulo um: “*As meninas primeiro...*”: *Reflexões sobre desigualdades de gênero e a construção social do corpo na infância*, aborda teorias de gênero e feministas que marcam o gênero como uma categoria estruturante da sociedade, que está presente tanto no âmbito das relações sociais, como também em aspectos da cultura e das instituições sociais. Busca refletir sobre como os padrões culturais de gênero disseminados em nossa cultura desde a pequena infância adquirem a aparência de fixidez, de normatizações e são, assim, naturalizados. Aponta que essas normatividades de gênero consolidam expectativas socialmente estabelecidas de feminilidade e masculinidade, que são equivocadamente entendidas como caracterizações naturais, biológicas e essencialistas do ser mulher/menina e do ser homem/menino. Traz o diálogo com os Estudos do Corpo que pautam o corpo também como espaço de cultura, contribuindo, assim, na desconstrução da biologização das desigualdades de gênero. E apresenta pesquisas no campo da Educação Infantil, centrais no desenvolvimento deste estudo, que relacionam as questões de gênero, corpo e educação da pequena infância.

O capítulo dois: “*Nós temos poderes de tudo*”: *Reflexões sobre protagonismo das crianças e culturas infantis*, apresenta as contribuições da Sociologia da Infância, que rompendo com a visão da criança como indivíduo incompleto e passivo, desenvolve-se como campo de pesquisa das relações e construções sociais da criança, como grupo social, e ajuda a pensar as experiências da infância como processos de socialização e produção de culturas infantis. Discorre sobre o conceito de agência social e autonomia das crianças como concepções importantes para compreender a ideia das culturas infantis. Na medida em que as crianças têm capacidade de intervenção e transformação da vida dos que estão ao redor e da sociedade na qual estão inseridas, assume-se que meninas e meninos transformam coletivamente os saberes advindos da cultura adulta em novos valores e condutas, ressignificando ações, objetos e conceitos. Tal entendimento é central para o trabalho aqui apresentado, pois as corporalidades das meninas e meninos se constituem por meio das práticas e produções culturais infantis.

O capítulo três: “*Tia anota aí!*”: *Desafios da pesquisa com crianças pequenas* expõe os procedimentos metodológicos da pesquisa, assim como a contextualização do campo da pesquisa. Aborda as dificuldades enfrentadas para o processo de entrada em campo, com limitações e restrições que ajudaram a compreender como gênero continua sendo um assunto urgente e central na educação. Discorre sobre a metodologia de etnografia *com* crianças que coloca os desafios metodológicos para investigar o ponto de vista das crianças,

compreendendo meninas e meninos como interlocutores da pesquisa. Um percurso guiado pela prática reflexiva, a visão crítica sobre o adultocentrismo e o exercício da alteridade.

O capítulo quatro: “*Ô Prôôô menino também pode usar meia calça, né?!:* *As marcas do gênero nas corporalidades das meninas e meninos*”, apresenta as análises dos dados gerados em campo. Com base na metodologia etnográfica, foram definidas as categorias de análise relevantes para se pensar sobre as corporalidades das meninas e meninos no âmbito da EMEI pesquisada: as brincadeiras e movimentos nos espaços internos e nos espaços externos. Traz episódios, protagonizados pelas crianças, que revelam as brincadeiras como práticas culturais infantis que contribuem para a construção social das corporalidades de meninas e meninos. Os movimentos, compreendidos como ações corporais marcados pela cultura, ajudaram a refinar a percepção sobre as marcas culturais no processo de construção social do corpo. As análises buscam refletir sobre como os elementos da cultura adultocêntrica e patriarcal, presentes nas normatividades de gênero, são vivenciados, reproduzidos e ressignificados nas corporalidades de meninas e meninos.

A partir das reflexões desenvolvidas na presente pesquisa de mestrado, espera-se contribuir para a desnaturalização das desigualdades de gênero desde a pequena infância e possibilitar que meninas e meninos possam exercer sua autonomia em relação às suas corporalidades, que possam expressar as feminilidades e masculinidades que lhes deem mais prazer. Que contribua também para a construção de espaços educativos que concebam as diferenças como parte integrante de nossa própria identidade, pois a igualdade se faz a partir do reconhecimento e respeito à diversidade.

## **1 "*As meninas primeiro...*": Reflexões sobre desigualdades de gênero e a construção social do corpo na infância**

Este capítulo discute a construção social dos corpos associada a um pensamento dicotomizado que naturaliza as desigualdades de gênero. A fala “As meninas primeiro...” foi dita pela professora do grupo de crianças que acompanhei em campo, e é aqui reproduzida como uma forma de introduzir as complexas reflexões sobre a desigualdade de gênero na sociedade e na Educação Infantil. Em muitas situações, a fala “As meninas primeiro” é carregada de estereótipos da mulher frágil, que precisa ser protegida e cuidada, mas aqui buscamos desconstruir essas marcas que baseiam a lógica patriarcal do cavalheirismo. Se tradicionalmente as mulheres são relegadas a um papel subjugado na História e nas relações sociais, aqui elas vêm primeiro como forma de valorizar o protagonismo histórico das meninas e mulheres<sup>4</sup>.

Apresentamos o diálogo com estudos que trazem as reflexões sobre o caráter cultural e social das desigualdades de gênero, buscando problematizar a presença dos padrões dicotômicos de gênero na educação das crianças pequenas. Trazemos uma crítica à naturalização das desigualdades de gênero e a afirmação do corpo como espaço da cultura. Os Estudos de Gênero (SCOTT, 1995; CONNELL, 1995; CASTELLS, 1999; FAUSTO-STERLING, 2000, 2002; LOURO, 2014) e os Estudos Feministas (BELOTTI, 1983; CITELI, 2001; AUAD, 2003; DELPY, 2009; MEYER, 2013; TELES, 2015; TARDUCCI e ZELARALLÁN, 2016; ISNARDI e CÁRDENAS, 2016; FEDERICI, 2017, SEVESO e FINCO, 2017) nos aportam reflexões importantes acerca da centralidade da desigualdade de gênero nas bases da sociedade contemporânea ocidental e nos processos de socialização e educação básica desde a pequena infância. Indicam que, hegemonicamente, não apenas se reconhece socialmente as diferenças binárias entre mulheres e homens, como elas são hierarquizadas, padronizadas, normatizadas e se consolidam como base para classificações em todos os âmbitos da sociedade.

Discorremos sobre a falsa dicotomia entre natureza e cultura que embasa a danosa cristalização das desigualdades entre meninas/mulheres e meninos/homens como uma simples expressão da biologia de corpos naturalmente diferentes. Amparadas nos Estudos do Corpo (DAÓLIO, 1995; JAMES, JENKS, PROUT 1998; FAUSTO-STERLING, 2000 e 2002;

---

<sup>4</sup> Propositadamente evitamos o uso do gênero gramatical masculino genérico, buscando dar visibilidade às mulheres e as meninas. Sobre essa prática consultar: (FRANCO; CERVERA, 2006).

SAYÃO, 2002a, 2002b, 2008; MAUSS, 2003; BUSS-SIMÃO e ROCHA, 2007; BUSS-SIMÃO et al, 2010; BUSS-SIMÃO, 2012; GOELLNER, 2013), refletimos sobre o caráter biocultural do corpo, que não pode ser considerado apenas em uma dimensão restrita da biologia, pois o corpo também é espaço da cultura. Ao expandir o conceito de corpo para além de suas limitações e possibilidades advindas de sua biologia, impõem-se a necessidade de forjar um novo conceito: a corporalidade, que implica entender o corpo como um elemento biológico e cultural ao mesmo tempo e formativo dos processos identitários. Finalizamos o capítulo abordando pesquisas no campo da Educação Infantil (THORNE, 1993; MARTIN, 1998; SAYÃO, 2002a; FINCO, 2004 e 2010; BUSS-SIMÃO, 2012) que contribuíram para a visibilidade das relações entre gênero e corpo na educação da infância.

### **1.1 Sobre gênero, normatividades e desigualdades**

A separação entre meninas/mulheres e meninos/homens é, na Educação Infantil, um reflexo das estruturas das sociedades contemporâneas. Essa distinção é tão presente que se camufla como um aspecto da natureza humana. Nesse sentido, argumenta-se que “homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente” (LOURO, 2014, p. 24). O questionamento dessa associação, equivocadamente entendida como natural, fixa e universal, é central na construção do conceito de gênero.

Joan Scott (1995) define gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e o qualifica como a “forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21). Desta forma, argumenta que as relações entre homens e mulheres são construídas socialmente num processo iterativo, rejeitando as teorias do determinismo biológico. A autora argumenta que a partir das diferenças percebidas entre os sexos se constroem relações de gênero, ou seja, a partir das diferenciações entre mulheres e homens, se constitui o entendimento social do que é ser mulher/menina e o que é ser homem/menino. Esse entendimento, partilhado socialmente, não é embasado somente nas diferenças biológicas, mas também nas construções sociais de cada época e em cada cultura. Basta observar alguns registros históricos de diferentes sociedades e épocas para verificar que os elementos que caracterizam socialmente as mulheres/meninas e

os homens/meninos se modificam. Não há um padrão universal. Assim, gênero não se restringe às diferenças e desigualdades físicas. Gênero é, para a autora, um conceito histórico.

As relações sociais de gênero estão presentes não apenas nas relações pessoais, como “organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 2), mas também, e fundamentalmente, nas instituições sociais e nas suas estruturas. Nesse sentido, Scott argumenta que “gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído na economia, na organização política e, pelo menos na nossa sociedade, opera atualmente de forma amplamente independente do parentesco” (SCOTT, 1995, p. 22). Assim, a categoria gênero implica as dimensões históricas e políticas. As relações de gênero e as desigualdades de gênero se dão não somente nos espaços privados, como também no político, social e público. Disseminadas em todos os âmbitos da sociedade, as relações baseadas nas diferenças de gênero estão no alicerce das principais estruturas sociais: a família, a religião, a escola e o Estado.

Como categoria forjada em relações sociais de poder, a conceituação de gênero pressupõe a existência de relações hierárquicas de disputa e resistência que se consolidam em estruturas, práticas culturais e políticas, símbolos, conceitos normativos e identidades sociais (SCOTT, 1995). Conforme aponta Scott (1995), observam-se representações associadas ao ser mulher/menina e ao ser homem/menino que invariavelmente são múltiplas, diversas e, por vezes, até contraditórias, mas que estão ligadas às normatividades de gênero legitimadas socialmente.

Não se ignora que exista multiplicidade nas expressões do gênero, mas cada sociedade a qualifica segundo conceitos normativos. Esse é o argumento que justifica que se identifique a dona de casa e a prostituta como mulheres, mas cada uma dessas expressões de gênero está associada a um grupo de conceitos normativos distintos. A dona de casa é vista como uma “mulher adequada” e a prostituta como uma “mulher desviante”. É também o argumento que identifica o processo de associação do masculino com a força e a razão; e o feminino com a fraqueza e a sensibilidade. Os conceitos normativos “são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino.” (SCOTT, 1995, p. 21). Assim, as normatividades de gênero se apresentaram como elemento chave para as análises desta pesquisa, que busca compreender as corporalidades de meninas e meninos no contexto da Educação Infantil.



As normatividades de gênero são legitimadas socialmente e reconhecidas por aquelas e aqueles que compõem o grupo cultural no qual estão inseridos. “O gênero torna-se implicado na concepção e na construção do poder em si” (SCOTT, 1995, p. 22-23) e, para tanto, se apoia na legitimação social. Nesse processo de legitimação social, pode-se compreender a relação direta entre gênero e as estruturas sociais num movimento de construção, reprodução, resistência e transformação dos conceitos normativos.

Quando os(as) historiadores(as) procuram encontrar as maneiras como o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e das formas particulares, situadas em contextos específicos, como a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. (SCOTT, 1995, p. 23)

Em sua análise histórica do conceito de gênero, Scott (1995) identifica três diferentes abordagens: Gênero como elemento fundante das sociedades patriarcais; Gênero como elemento de análise integrado a um sistema de relações sociais de produção; e Gênero como elemento constitutivo da produção e reprodução da identidade dos sujeitos.

O conceito de gênero, central na discussão desenvolvida nesta pesquisa de mestrado, é caracterizado, então, como um elemento de construção social, histórica e política da diferenciação das relações sociais entre mulheres e homens constituinte das instituições e estruturas sociais, assim como das identidades de adultas(os) e crianças. Para refletir sobre as corporalidades de meninas e meninos, tomaremos o conceito a partir de sua relação com a construção das identidades, compreendendo gênero como constituinte das identidades dos sujeitos e, mais especificamente, das crianças pequenas. Identidades estas constituídas num processo relacional, social e dinâmico. Como argumenta Guacira Lopes Louro:

Ao afirmar que gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. (LOURO, 2014, p. 29)

A autora continua argumentando que “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros” (LOURO, 2014, p. 29). Desta forma, para refletir sobre as constituições de identidades de gênero e suas relações com as corporalidades de meninas e meninos, é preciso levar em conta o contexto social mais amplo no qual estão inseridas e considerar que esse processo é dinâmico, plural e não linear. É refletir sobre a reprodução das normatividades de gênero, mas também sobre o fluxo da resistência e transgressão, ambos permeados pelas produções culturais infantis.

As relações sociais que as crianças estabelecem desde o seu nascimento e as possibilidades e limites que lhes são impostas pelas(os) adultas(os) são extremamente relevantes para a construção das identidades de meninas e meninos, conforme discorre a feminista italiana Elena Gianini Belotti (1983) em seu livro *Educar para a Submissão*, que foi lançado no início da década de 1970 e, em grande medida, mantém-se atual. A autora reflete sobre como os processos vividos pelas meninas e mulheres e as expectativas sociais impingidas sobre todas elas conformam-nas a uma posição social de submissão e vão constituindo inserções sociais desiguais, e não apenas diferentes, entre mulheres e homens. As meninas, desde bem pequenas, são incentivadas a se adequarem a uma feminilidade bastante delineada:

(...) mais dóceis, mais servis, mais dependentes do conceito da professora, mais fracas de caráter, mais choronas, mais mexeriqueiras, mais espiãs, menos solidárias com as outras do mesmo sexo, menos alegres (...) mais inteligentes, mais metódicas, aplicam-se mais, são mais arrumadas, conservam-se mais limpinhas, são mais obedientes, mais serviçais, mais constantes, mais cuidadosas, mais disciplinadas. (BELOTTI, 1983, p. 127)

Essa conformação das meninas está diretamente vinculada com a valoração social de certas “características femininas” para a vida cotidiana, familiar, profissional e pública. Ao buscar se adequar a tais expectativas, as meninas vão deixando de se expressar, de sentir e de se movimentar conforme suas próprias vontades. E com o passar do tempo, essa educação para a submissão lhes delimita a possibilidade de ocupação e uso do espaço na sociedade, restando-lhes um espaço subserviente.

Belotti (1983) se detém no estudo e descrição de como a escola educa para a submissão por meio da distinção entre meninas e meninos e das possibilidades e limitações impostas a cada criança em razão de seu gênero. A partir de observações longitudinais da interação de crianças entre elas, com as professoras e familiares, a autora identifica elementos dessa construção de feminilidade e masculinidade já na pequena infância. Um processo, aos olhos da autora, violento, persistente e contínuo.

Aleixa tem apenas treze meses. É combativa, enérgica, voluntariosa, sabe o que quer e o quer logo. (...) Que tremenda operação repressiva não será necessária para que de semelhante indivíduo, transbordante de vitalidade, transbordante de entusiasmo e amor pela vida, se consiga fazer uma mulherzinha disposta a ficar fechada entre as paredes de sua oprimente casinha, aplicando suas energias incontroláveis em míseros e obsessivos trabalhos domésticos? Admitindo que assim o desejem fazer, quanta tenacidade, quantos esforços, quanta perseverança e quanta hostilidade se farão necessários para comprimir um ser tão rico no rígido espartilho que tem as feições da feminilidade? (BELOTTI, 1983, p. 47)

Estes processos de socialização e formação, constituintes de identidades de gênero, têm como cenário instituições sociais bastante estabelecidas estruturantes da sociedade, como o casamento, a igreja, a família e a escola. Essas instituições tentam normatizar as identidades das pessoas – da menina que já sonha em se casar e do menino que já sonha em ser um herói corajoso – e assim, normatizar as relações que estabelecemos em nossa sociedade.

Também Manuel Castells (1999), sociólogo espanhol, aponta para a disseminação dessa estrutura de poder, que tem como base o patriarcado, a “autoridade imposta institucionalmente do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar”, e afirma que “o patriarcado é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas” (CASTELLS, 1999, p. 169).

Christiane Delpy (2009), ao traçar um breve panorama sobre as teorias do patriarcado, discorre acerca da História semântica do termo, que é composto pela junção das palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (origem e comando) e afirma que “o patriarcado é literalmente a autoridade do pai” (2009, p. 174). Ressalta que “a palavra *pater* em si – a mesma em sânscrito, grego e latim – não designa o pai no sentido contemporâneo. Esse papel é preenchido pelo *genitor* – genitor” (DELPY, 2009, p. 174), de forma que o conceito patriarcado concentra não somente a figura paterna enquanto filiação biológica, mas também a representação da origem da família, a centralidade da autoridade no homem que dá origem às demais gerações.

A autora aponta que ao longo da História o termo já teve diferentes usos e conceituações (DELPY, 2009). Pelo movimento feminista, o termo passa a ser utilizado a partir da década de 1970, mas até hoje há divergências com relação à adequação do termo para descrição das organizações sociais nas quais o homem detém o poder. Uma das críticas é baseada na ideia de que o termo patriarcado universalizaria as formas de dominação masculina e, de certa forma, nivelaria as distinções, relevando as especificidades sociais e culturais nas diversas sociedades. A opressão vivenciada pelas mulheres nas sociedades dominadas pelos homens certamente se diferenciará ao longo dos momentos históricos e das localidades, mas em comum, há o caráter sistêmico da desigualdade. Não se trata de desigualdades vivenciadas no âmbito individual e privado. São estruturas sociais sólidas o suficiente para perdurarem por séculos, que se refletem em práticas sociais, culturais, médicas, educacionais, políticas e econômicas. Reverberam por toda a sociedade.

Silvia Federici (2017), feminista ítalo-estadunidense, ao fazer uma análise histórica da consolidação das desigualdades de gênero, argumenta que o domínio sobre o corpo da mulher

foi condição central de fortalecimento da opressão patriarcal. Um domínio não somente jurídico, como moral e social.

Desde o início do movimento de mulheres, as ativistas e teóricas feministas viram o conceito de “corpo” como uma chave para compreender as raízes do domínio masculino e da construção da identidade social feminina. Para além das diferenças biológicas, chegaram à conclusão de que a categorização hierárquica das faculdades humanas e a identificação das mulheres com uma concepção degradada da realidade corporal foi historicamente instrumental para a consolidação do poder patriarcal e para a exploração masculina do trabalho feminino. (FEDERICI, 2017, p. 32)

Defendendo o argumento de que as desigualdades de gênero são sistêmicas, a autora (FEDERICI, 2017) aponta que a vinculação do trabalho reprodutivo e dos cuidados às mulheres e, em oposição, do trabalho produtivo e do espaço público e político aos homens, é processo estruturante das sociedades capitalistas. Para Federici, a instituição da diferenciação entre o trabalho produtivo e o reprodutivo, representou a separação e a hierarquização entre esses dois espaços, na qual o público e o produtivo passaram a ser valorizados social e economicamente pelo sistema capitalista, em detrimento do espaço da reprodução da vida e das relações privadas e íntimas. Para as mulheres foi relegado o espaço da reprodução da vida e das relações privadas, sob o fundamento biológico da maternidade. Essa foi condição necessária para alavancar o capitalismo, pois na medida em que desvalorizou essas atividades de reprodução da vida, barateou a reprodução da força de trabalho.

Se na sociedade capitalista a “feminilidade” foi construída como uma função-trabalho que oculta a produção da força de trabalho sob o disfarce de um destino biológico, a história das mulheres é a história das classes. (FEDERICI, 2017, p. 31)

Já nos primórdios do capitalismo se consolida o princípio de exploração do trabalho com base nas desigualdades de gênero. As estruturas sociais, o modo de produção e de organização social nas sociedades capitalistas estão totalmente relacionados ao princípio da desigualdade de gênero. Desta forma, as desigualdades de oportunidades social, pessoal e profissional são sistêmicas. Tais reflexões nos ajudam a compreender, ainda que discordando e resistindo, as razões pelas quais as desigualdades de gênero são tão difundidas, facilmente reproduzidas e intensamente reforçadas.

Nesse sentido, consideramos que as sociedades contemporâneas se fundam sob o princípio de relações hierárquicas de poder dos homens sobre as mulheres e dos mais velhos sobre os mais novos (CASTELLS, 1999). A criança pequena enquanto atriz e ator social e coconstrutora da sociedade (QVORTRUP, 2013) também está inserida nessa mesma estrutura

patriarcal e capitalista, vivenciando relações de poder nas quais podem ser reconhecidos esses princípios de desigualdade de gênero.

Nos interessa aqui compreender a crítica à sustentação da desigualdade de gênero enquanto diferenças biológicas entre mulheres e homens como elementos estritamente naturais. Argumentação que está na base da universalização das desigualdades de gênero e que contribuem fortemente para a sua perpetuação. Esse pensamento está fundado no binarismo homem-mulher, que tem dois princípios estruturantes: cada elemento, homem e mulher, têm características opostas ao outro; e apenas esses dois elementos são legitimados e considerados como naturais, pois toda a diversidade de gênero que está interposta entre esses polos opostos é rejeitada. Subjaz a essa argumentação uma falsa dicotomia entre natureza e cultura que será aprofundada a seguir.

## **1.2 Crítica à naturalização das diferenças de gênero e corpo como espaço da cultura**

A distinção biológica entre homens e mulheres é usualmente extrapolada para aspectos sociais, tanto no discurso do senso comum, quanto em alguns discursos acadêmicos, respaldados cientificamente, servindo de justificativa para as desigualdades sociais (LOURO, 2014). Essa argumentação, ancorada em teorias da área da Biologia, da Psicologia e em pesquisas das Ciências Naturais, busca justificar diferenças cognitivas e comportamentais entre homens e mulheres em “diferenças sexuais localizadas no cérebro, nos genes ou provocadas por hormônios” (CITELI, 2001, p. 133), forjando, assim, um discurso determinista e universalizador das desigualdades sociais entre mulheres e homens.

Os estudos da bióloga feminista Anne Fausto-Sterling (2000; 2002) trazem importantes contribuições para uma reflexão crítica sobre as justificativas biológicas para o estabelecimento de diferentes habilidades corporais entre meninas e meninos. A autora investiga diferentes perspectivas a partir de áreas diversas como a biologia, a medicina, as ciências sociais, que analisam como as diferenças de gênero se expressam no corpo e como a categoria sexo é utilizada para fundamentar diferenças de habilidades, capacidades, sexualidade e padrões cognitivos. Constrói uma perspectiva crítica à biologização das relações sociais, mas sem desconsiderar a relação e relevância dos aspectos biológicos da existência humana, pontuando a necessidade da interdisciplinaridade para os estudos de

gênero. Desta forma, é preciso superar o que a autora nomeia de “falsa dicotomia” entre biologia e cultura para desenvolver um olhar mais profundo sobre o gênero, uma perspectiva em que a cultura e a natureza se conjugam em um sistema integrado e dinâmico. Sob essa perspectiva, a natureza não é fixa e impenetrável aos acontecimentos sociais, do mesmo modo que a cultura não se constitui de forma independente às características biológicas da espécie humana.

A autora (FAUSTO-STERLING, 2002) argumenta que o pensamento dicotômico entre mulher e homem, natureza e cultura influencia a forma como construímos o nosso conhecimento. Assim, não apenas critica a biologização das diferenças culturais, como também aponta limitações de estudos científicos impregnados por valores sociais e morais. Esta reflexão também é pontuada por Maria Teresa Citeli (2001), que ressalta a importância da contestação da neutralidade do método científico, muito vinculado aos estudos das ciências naturais, pois seus pressupostos e análises são constituídos em contextos sociais e históricos. Nesse sentido, Citeli aponta como contribuição das linhas feministas de estudos desenvolvidos por Fausto-Sterling, a denúncia de que

(...) as afirmações das ciências biológicas sobre os corpos femininos e masculinos (tanto no passado como no presente) não podem ser tomadas como espelho da natureza porque as ciências, como qualquer outro empreendimento humano, estão impregnadas pelos valores de seu tempo (...). (CITELI, 2001, p. 133)

O movimento feito pelas duas autoras de explicitar essa falsa neutralidade dos estudos da biologia é uma forma de desconstruir a argumentação da naturalização das diferenças sociais. Desmontar os argumentos que consolidam a universalização das desigualdades de gênero sempre foi pauta dos movimentos feministas. Em épocas e lugares distintos, os movimentos feministas tiveram focos diferentes de atuação e de reivindicações, mas no centro de suas mobilizações estava a desconstrução da desigualdade como um elemento essencialmente constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres.

As mulheres na rua questionavam a subordinação 'natural' feminina e afirmavam a necessidade de indagar nos atributos sociais e diferentemente distribuídos para uns e para outros para explicar esta injusta situação. (TARDUCCI; ZELARALLÁN, 2016, p.19, tradução da autora)

Foram os movimentos feministas que começam a questionar a natural subordinação das mulheres aos homens. E nesse movimento de indignação, se desenvolve a reflexão de que essa subordinação não faz parte da natureza humana, não está relacionada aos atributos biológicos, e sim, amparada nas construções sociais e culturais que se iniciam desde a infância.

Argumenta-se que as diferenças biológicas não justificam a constituição de desigualdades sociais (MEYER, 2013), que se expressam em desigualdade de direitos sociais, políticos, econômicos e/ou jurídicos, ou em diferenças de oportunidades de inserção social, profissional, acadêmica ou política. Há ainda que se considerar que as desigualdades não se expressam de maneira uniforme e contínua em todas as culturas e até mesmo em todos os grupos sociais que compõem uma mesma sociedade. As diferenças de inserções sociais de mulheres negras e mulheres brancas se expressam também em diferenças de gênero marcadas pelo racismo, assim como as diferenças de inserções sociais das mulheres lésbicas e das mulheres heterossexuais se expressam em desigualdades marcadas pelas discriminações de orientação sexual. A interseccionalidade de gênero e idade, como veremos na pesquisa, também traz as suas marcas, pois numa sociedade caracterizada pelo patriarcado, as meninas e meninos sofrem também as opressões do controle adultocêntrico no processo de conformação de identidades e corporalidades às normatividades de gênero.

Um exemplo histórico das interseccionalidades de gênero, que marca a trajetória da Educação Infantil no Brasil, foi o movimento da luta pela creche, protagonizado pelas mulheres trabalhadoras na década de 1960. Elas reivindicavam a creche como direito da mãe e da criança: "as feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais" (TELES, 2015, p. 25).

Em grande medida, foi um movimento que surge das necessidades das mulheres da classe trabalhadora, que sem condições de arcar com os custos da creche e pré-escola privada ou de pagar alguém para cuidar de suas filhas pequenas e/ou seus filhos pequenos, necessitavam de alternativas de cuidado para as crianças durante suas jornadas de trabalho. Nesse mesmo momento, começa-se a reivindicar a educação de qualidade para as crianças pequenas e que as creches e pré-escolas não fossem espaços apenas de "cuidado", extensões da maternagem, mas que se concretizassem também em espaços de convivência entre crianças e educação de qualidade. As contribuições dos movimentos de mulheres colocaram a importante questão de proteção e apoio à criança na esfera pública e coletiva, bem como contribuíram para a construção de um sistema de Educação Infantil. Essas iniciativas enfatizaram a necessidade de garantir instituições com fins educativos para meninas pequenas e meninos pequenos, não somente com fins de assistência (SEVESO; FINCO, 2017).

Esse movimento de trazer os cuidados das crianças pequenas para a esfera pública, como uma defesa dos direitos das crianças e das mulheres, está marcado pelas desigualdades

de classe e de gênero. E ainda que o cuidado e educação de crianças pequenas não sejam de interesse somente das mães, essa luta foi historicamente protagonizada pelas mulheres, que em razão das desigualdades de gênero, carregavam (e em grande medida ainda carregam) o ônus dessas responsabilidades.

É evidente, então, que as distintas inserções sociais marcam as meninas e mulheres de forma diferenciada, mas, como nos apontam a antropóloga feminista Mónica Tarducci e o antropólogo Marcelo Zelarallán, “começa a se generalizar a consciência de que a opressão das mulheres é um fenômeno que se dá em todas as partes, é universal, ainda que não se dê da mesma maneira em distintas sociedades e em diferentes momentos históricos” (ZELARALLÁN, 2016, p. 21). Essa importante pauta do movimento feminista, o questionamento à subordinação feminina, se desdobra em duas reflexões centrais para esta pesquisa: a desnaturalização da desigualdade de gênero e a afirmação da construção social dos corpos desde a pequena infância.

Tarducci e Zelarallán (2016), trazendo um breve levantamento histórico da construção do conceito de gênero, apontam que o movimento feminista teve papel decisivo para que as formulações sobre gênero como uma construção social comesçassem a se difundir nos estudos sociais. Ressaltam a importância das teorias de gênero para desnaturalização das desigualdades entre mulheres e homens:

A problematização das relações de gênero que estava se consolidando conseguiu desarticular o caráter natural que lhes era atribuído, isto é, o feminino e o masculino já não se referem ao sexo das pessoas, mas às condutas femininas ou masculinas que uma sociedade elabora a partir de diferentes valorações da diferença sexual. (TARDUCCI; ZELARALLÁN, 2016, p. 24, tradução da autora)

Daniela Auad (2003), ao traçar um panorama histórico e social sobre os feminismos, traz uma importante percepção sobre a construção social de gênero, pontuando um movimento pernicioso de inversão no discurso da biologização das desigualdades de gênero:

(...) a dependência econômica e psicológica das mulheres não foi construída, durante séculos e séculos, sobre dados biológicos irrefutáveis que comprovassem a fragilidade das mulheres. Essa relação construiu-se de modo inverso: as características biológicas das mulheres é que foram associadas à inferioridade. (AUAD, 2003, p. 23)

A desvalorização de características biológicas associadas às mulheres é mais uma estratégia de construção do discurso de naturalização das desigualdades de gênero. Por um lado, características como a força física, raciocínio lógico e bravura foram historicamente associadas aos homens e socialmente valorizadas. Por outro, características como fragilidade,



emotividade e sensibilidade foram historicamente associadas às mulheres e socialmente desvalorizadas. E assim, com o passar do tempo e a contínua repetição de tais discursos, foi-se consolidando a argumentação de que, “naturalmente”, as mulheres e os homens são diferentes, e que a sua inserção diferenciada na sociedade se deve às suas condições elementares e não aos parâmetros culturais que estruturam a sociedade.

Nessa argumentação também está embutida uma mescla nada inocente de atributos biológicos e construções sociais, como se todos fossem caracterizações naturais, como nos chama atenção Fausto-Sterling (2000). A autora critica esse movimento de igualar a análise das diferenças externas e visíveis (como, por exemplo, os órgãos genitais), com as diferenças internas e invisíveis (como, por exemplo, a determinação da sensibilidade como característica psicológica das mulheres e a agressividade como vinculada aos homens), considerando que ambas são reflexos de características biológicas e desconsiderando essas diferenças internas como construções sociais de gênero. Nesse sentido, algumas características físicas e psicológicas, habilidades e condutas são habitualmente associadas às mulheres, enquanto outras, em geral, num oposto binário, são vinculadas aos homens. Muitas dessas diferenças internas, hegemonicamente consideradas como pertencentes ao domínio da natureza, e assim, supostamente biológicas, são frutos da interação social. Construções sociais amplamente reconhecidas, normatizadas por gerações e gerações, que por serem muito arraigadas e difundidas se camuflam como naturais.

As pesquisadoras argentinas Josefina Isnardi e Mariana Torres Cárdenas, em artigo no livro “Ni una menos desde los primeros años” (2016), abordam a construção da identidade de gênero como um processo social e marcado pelas produções imaginárias de cada época. Apontam que esse processo, que se inicia desde os primeiros anos de vida, é impactado pelos estereótipos de gênero que transmitem formas de ser para mulheres e homens:

(...) desde os primeiros anos de vida, os sujeitos apropriam-se de uma identidade de gênero por meio de uma rede de discursos sobre o que é ser mulher ou homem, de práticas que sustentam e reproduzem esses discursos e instituições que enquadram o processo de construção de sentido de si e da realidade que cada época apresenta. (ISNARDI e CÁRDENAS, 2016, p. 113, tradução da autora)

Desta forma, como construções sociais, esses estereótipos não são fixos e imóveis, mas marcados pelas culturas e momentos históricos, e podem assim ser modificados. As autoras apontam que, na atualidade, vivemos fenômenos contraditórios:

Por um lado, o avanço capitalista nos impõe o consumo de determinados produtos e objetos para ‘ser’. Por outro, os avanços em termos legislativos

em nosso país (casamento igualitário, identidade de gênero) são amostras não só das lutas de distintos setores que trabalharam pela diversidade, como também do debate que despertou a sociedade em seu conjunto sobre aquilo que se considerava ‘natural’: foi exposto que, apesar dos estereótipos de casal e de família, existe uma diversidade que transcende o modelo de família nuclear heterossexual. (ISNARDI e CÁRDENAS, 2016, p. 115, tradução da autora)

As estruturas sociais, assim como as transformações sociais, marcam os processos de construção das identidades de gênero, pois as meninas e os meninos também convivem com essas formas de ser mulher e ser homem que expressam diversidades para além dos estereótipos de gênero.

Robert Willian Connell<sup>5</sup> (1995), cientista social australiano, sob a perspectiva da masculinidade, também aborda a importância dos contextos culturais e históricos para a construção das identidades. Traz uma importante reflexão ao pontuar que:

A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de masculinidades. (CONNELL, 1995, p. 188)

Aponta que não seria adequado falar sobre a masculinidade no singular, como uma coisa única e homogênea. Dentro das próprias práticas e formas dos homens e meninos estarem no mundo há diferenças e hierarquias sociais, que constituem masculinidades hegemônicas juntamente com outros padrões de masculinidades, conforme os contextos sociais em questão. Para Connell, o caráter histórico das masculinidades proporciona uma estrutura dialética, que pode ser alterada ou reforçada conforme “envolvem encontros complexos com instituições (tais como escolas, mercados de trabalho) e com forças culturais (tais como a comunicação de massa, a religião e o feminismo)” (CONNELL, 1995, p. 190). Desta forma, ao longo da História podemos observar diversos tipos de masculinidades hegemônicas.

Ainda que afirme que muitas masculinidades hegemônicas já foram constituídas, Connell ressalta a estreita relação entre a constituição da masculinidade hegemônica (principalmente a anglo-saxônica, mas não somente) e a História do imperialismo:

(...) não podemos ignorar a maioria da população do mundo, nem tampouco a história que tornou possível as masculinidades hegemônicas dos poderes hegemônicos: a história do imperialismo. Essa história inclui a conquista colonial direta, que fez das relações de raça parte inevitável da dinâmica de gênero. O imperialismo teve um impacto direto sobre a reconstrução das

---

<sup>5</sup> Atualmente a autora assume o nome de Raewyn Connell.

masculinidades na metrópole, bem como nas colônias. (CONNELL, 1995, p. 192)

Assim, a partir das reflexões de Connell (1995), podemos relacionar de forma direta e intrínseca as dinâmicas sociais de relações hierárquicas de gênero e raça. O contexto histórico do imperialismo, com a prática sistemática de grandes etnocídios, é constituinte das práticas sociais da masculinidade hegemônica e também das dinâmicas que estabelecem e mantêm as desigualdades de gênero. Em ambas dinâmicas sociais – a discriminação racial e a discriminação de gênero – subjazem o princípio de que a diferença pode justificar a hierarquia, a opressão e a violência. Na base das práticas imperialistas está a violência como forma de se relacionar com o outro, com o diferente.

Desvelar as estratégias de naturalização das desigualdades de gênero e da hierarquização de poder baseadas em diferenças de sexo se consolidou como ponto central de muitas pesquisas no campo dos Estudos de Gênero (CITELI, 2001). Com propósito, outro campo de estudo sobre as formas de estar no mundo e suas diferentes expressões, os Estudos do Corpo, também acolhe pesquisas que desenvolvem críticas ao determinismo biológico (DAÓLIO, 1995; MARTIN, 1998; SAYÃO, 2002a, 2002b, 2008; GOELLNER, 2013). No que se refere ao corpo e às interconexões entre natureza e cultura, observa-se que:

Até o momento, o corpo ora foi concebido como herança da natureza biológica, ora como herança cultural, fruto da trajetória social e histórica. Uma análise da literatura nos mostra que, até recentemente, essas duas visões vinham sendo estudadas separadamente, sem se considerar suas inter-relações. (BUSS-SIMÃO et al, 2010, p. 152)

Nesse sentido, Márcia Buss-Simão, Francisco Emílio de Medeiros, Ana Márcia Silva e João Josué da Silva Filho (2010), apontam a proeminência histórica de duas visões distintas e opostas sobre o corpo. A primeira, bastante vinculada às ciências naturais e biológicas, ressalta as determinações biológicas do corpo, evidenciando-o como entidade biológica autônoma e independente das relações sociais e da cultura na qual está inserido. E a segunda se fundamenta teoricamente como contraponto aos reducionismos e determinismos biológicos, pautando o corpo como constituído histórica, cultural e socialmente. Nessa perspectiva, o corpo é entendido exclusivamente como espaço da cultura, na qual toda materialidade é expressão da construção social, e assim, fruto da linguagem e das percepções. Salientam que, nessa relação de oposição, essas duas perspectivas desconSIDERAM as interconexões entre a natureza e a cultura, trocando o reducionismo biológico pelo reducionismo cultural e vice-versa.

As autoras e os autores apontam que outra perspectiva de estudos sobre o corpo vem se delineando, buscando superar essa falsa dicotomia entre natureza e cultura.

Tais estudos destacam que o ser humano deve ser considerado em sua inteireza biocultural, pois se constitui, ao mesmo tempo, como totalmente biológico e totalmente cultural; dito de outra forma, no ser humano, o biológico encontra-se constituído pela cultura. (BUSS-SIMÃO et al, 2010, p. 153)

Para a presente pesquisa, com foco na construção social da corporalidade de meninas e meninos, nos interessa o olhar dos Estudos do Corpo que trazem o recorte do corpo também como construção social e não apenas como uma fascinante máquina biológica determinada exclusivamente pela natureza. Nos interessa o corpo que faz parte dos estudos sociológicos, da interação humana, que é constituinte e constituído pelas relações sociais e pelas características biológicas humanas. O reconhecimento da construção social do corpo é um posicionamento crítico à prevalência dos fatores biológicos na determinação da corporalidade, na medida em que afirma o corpo como espaço da cultura, sem excluir a materialidade do mesmo, como aponta Silvana Goellner (2013):

(...) esses campos teóricos ao enfatizarem a dimensão cultural do corpo não negam sua materialidade biológica. No entanto, não conferem a esta materialidade a centralidade na definição do que seja um corpo nem mesmo tornam a biologia como definidora dos lugares atribuídos aos diferentes corpos em diferentes espaços sociais. (GOELLNER, 2013, p. 32-33)

Ao nascer, uma criança tem seu corpo em desenvolvimento, não apenas do ponto de vista da biologia, mas também no âmbito cultural. Seu corpo será desenvolvido em meio a hábitos, normas e práticas culturais que constituem, num mesmo processo, a identidade e a corporalidade da criança.

Marcel Mauss (2003), sob a perspectiva da antropologia, desenvolve a ideia da construção social do corpo a partir da reflexão das técnicas corporais como aspectos culturais. Para o autor, os “habitus” ou as técnicas corporais que expressam as corporalidades “variam sobretudo com as sociedades, as educações, as convivências e as modas, os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas a alma e suas faculdades de repetição” (MAUSS, 2003, p. 404). Para o antropólogo, mesmo as expressões corporais que aparentam ser mais “mecânicas”, ou seja, menos sociais, políticas ou identitárias, como cavar um buraco na terra, são frutos da inserção social. Ele descreve as diferentes formas de cavar, andar e até de sentar que observou em variados grupos sociais, concluindo, então, que as múltiplas culturas têm distintos usos do corpo.

As sociedades vão imprimindo no corpo seus “habitus”, marcando culturalmente as corporalidades. Nas palavras de Jocimar Daólio, “existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas” (DAÓLIO, 1995, p.37). Ao definir as corporalidades, demarcam-se também as formas de estar no mundo das meninas e dos meninos.

O corpo, seus movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens, são construções sociais que acontecem nas relações entre crianças, entre essas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cultura. Do corpo nascem e propagam-se as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo. Pela corporeidade, a criança faz do mundo a extensão de sua experiência. (FINCO, 2010, p.33)

Refletir sobre a corporalidade de meninas e meninos, considerando a construção social desses corpos, é ter o olhar sobre o processo dialético de integração entre as estruturas sociais estabelecidas e as vivências coletivas das crianças. Não se considera que a corporalidade de meninas e meninos esteja dada a priori, ela é construída culturalmente e está em relação com seu entorno social, cultural, político e econômico. Desta forma:

A produção social do corpo se opera, simultaneamente, no coletivo e no individual. Nem a cultura é um ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos tanto porque a cultura é um campo político, como o corpo, ele próprio, é uma unidade biopolítica. (GOELLNER, 2013, p. 41)

O conceito de construção social, central nessa reflexão, é mais complexo e menos determinista do que a reprodução infinita das estruturas estabelecidas, pois abarca a ideia de que as construções sociais são processos resultantes da interação coletiva dentro das estruturas sociais vigentes, que dialeticamente se integram: as estruturas sociais delineiam as interações sociais, traçando seus limites de normalidade e diferença; assim como as interações sociais reproduzem, transgridem e alteram as estruturas sociais. Um processo ramificado e não linear de construção de significados, símbolos e materialidades.

Nesse sentido, podemos também expandir essa relação dialética das construções sociais e das estruturas estabelecidas em nossas reflexões sobre o corpo ao se considerar que “o corpo não é somente ‘moldado’ pela ordem social, mas ‘molda’ essa própria ordem social também, num processo contínuo” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 111). Isso implica afirmar que a corporalidade das meninas e dos meninos é “moldada” pela interação entre limitações e possibilidades implicadas pelos aspectos biológicos de seus sexos e as construções sociais e culturais que circundam o seu entorno e no qual elas e eles estão inseridas e inseridos. E,

ainda, considerar essa inserção não como uma reprodução passiva, mas como uma relação dialética de reprodução e alteração, ou utilizando um conceito forjado por William Corsaro (2011), no âmbito da Sociologia da Infância, uma reprodução interpretativa.

É interessante notar que, buscando ressaltar o corpo como espaço da cultura, para diversos autoras e autores mostrou-se necessário cunhar novos conceitos. O termo corpo arrastaria consigo concepções biológicas e de separação dicotômica entre natureza e cultura, que não caberiam nessa outra perspectiva analítica aqui também utilizada.

Allison James, Chris Jenks, Allan Prout (2000 apud BUSS-SIMÃO et al, 2010), constroem o conceito de corporificação com o intuito de pontuar nas análises sociológicas e antropológicas os processos de reprodução e reinvenção das regras e costumes (da cultura) através da internalização dessas em práticas corporais. A corporificação se constituiria num processo contínuo de aprendizado e internalização de regras e de hábitos sociais, mas não somente, conforme apontam Márcia Buss-Simão, Francisco Emílio de Medeiros, Ana Márcia Silva e João Josué da Silva Filho:

Os autores, no entanto, propondo uma superação dos reducionismos e determinismos das dicotomias entre natureza e cultura nas concepções de corpo e infância, propõe esse processo de corporificação como espaços de criação e reinvenção. Nesses espaços, a corporificação é compreendida como papel ativo das crianças, que por meio dela, assimilam, reproduzem, mas também produzem algo novo; constroem e também reconstróem a si e seu mundo social. (BUSS-SIMÃO et al, 2010, p. 156)

Márcia Buss-Simão utiliza o termo “dimensão corporal” como uma categoria que condensa uma perspectiva não biologizante do corpo fomentada pela relação de interpenetração da natureza e da cultura. É um conceito que se direciona a uma visão não dicotomizada da relação entre natureza e cultura, embasada na argumentação de que o ser humano é biocultural na medida em que “no ser humano a natureza e a cultura se interpenetram através de uma lógica recursiva e o que é biológico encontra-se simultaneamente infiltrado de/na cultura e vice-versa.” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 25). Sob este prisma, ao olhar para as relações das crianças na Educação Infantil, a autora pontua que "os processos de apropriação e produção cultural, através dos quais as crianças participam da vida social nas instituições educacionais ou fora delas, também se dão sobre sua dimensão corporal" (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2007, p.193).

Também podemos citar Deborah Thomé Sayão, que traz o conceito de corporalidade:

Falo aqui de corporalidade, porque esse vocábulo que expressa a totalidade do corpo de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas,

ritmos, expressões, linguagens são reconhecidos como uma construção social que acontece na relação entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade ou a cultura. (SAYÃO, 2008, p. 94)

Assim, Sayão não apenas amplia a concepção de corpo para além da “dimensão material do ser humano” (SAYÃO, 2008, p. 94), como também afirma que a sua construção reverbera as relações sociais e culturais. Aponta também a centralidade da corporalidade nas interações das crianças pequenas:

Com relação aos/as pequeninhos/as, é através de brincadeiras, de diversas linguagens, de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços, que os/as eles/as vão dando sentido à infância. Seus corpos possibilitam-lhes a experiência sensorial, sendo assim, seus primeiros brinquedos. (SAYÃO, 2008, p. 94)

Na presente pesquisa, optamos por utilizar o termo corporalidade, que nos remete à identidade corporal, buscando problematizar a construção de uma visão de corpo para além da dicotomia natureza/cultura, e que considera o corpo como elemento fundamental da construção das identidades de meninas e meninos. Em conformidade com os estudos de James, Jenks e Prout (1998), que ponderam que a infância e o corpo devem ser considerados como construções culturais e biológicas ao mesmo tempo. Essa corporalidade, que se constitui também pela cultura, traz em si elementos de reprodução cultural, mas também é palco das ressignificações e resistências protagonizadas pelas crianças. Experimentações diversas que se articulam em construções das culturas infantis, como destacou Patrícia Dias Prado:

As crianças lançavam seus corpos no tempo e no espaço, numa linguagem, numa brincadeira de corpos que pulavam, corriam, dançavam, rolavam, balançavam, subiam, escorregavam. Longe de um instrumento isolado, seus corpos colocavam em jogo outras dimensões (como o prazer, por exemplo), brincando com os conceitos do mundo adulto. (PRADO, 1998, p.66)

Laura Fingerson (2009 apud BUSS-SIMÃO, 2012), ao fazer uma revisão de literatura sobre o corpo e a infância nos estudos sociais da infância, ressalta a centralidade do corpo nas vivências sociais das crianças e pontua que, para “compreender verdadeiramente o modo de viver socialmente das crianças, devemos compreender sua vida corporificada” (FINGERSON, 2009, p. 226 apud BUSS-SIMÃO, 2012, p.113). Tais reflexões nos revelam a forte relação entre a corporalidade de meninas e meninos e as expressões das culturas infantis. É preciso depurar o olhar adultocêntrico para poder valorizar as culturas infantis e enxergar em suas expressões as negociações de relações de poder e as ressignificações que perpassam as construções das corporalidades de meninas e meninos.

### 1.3 Gênero e Corporalidades na Educação Infantil

Nesta pesquisa de mestrado buscamos dar visibilidade às relações entre gênero, corpo e Educação Infantil, considerando que a construção das corporalidades é um processo contínuo, construído ao longo da vida, marcado pelas inserções sociais, culturais e políticas. É também dinâmico e não linear, sem ponto de chegada, pois os meandros da dinâmica social e das interações sociais possibilitam uma imensa gama de vivências. Assim, investigar as relações entre gênero e corpo na Educação Infantil é trazer para o debate essa pluralidade de vivências corporais. É refletir sobre as culturais infantis produzidas e vividas pelas crianças pequenas e suas marcas nas corporalidades das meninas pequenas e dos meninos pequenos, buscando valorizar as culturas infantis reafirmando o respeito à autonomia. E, ao visibilizar as relações entre gênero e corpo, esta pesquisa atua para desvelar os mecanismos de controle e cerceamento da autonomia, da expressão e da diversidade de formas de estar no mundo das crianças pequenas.

Como locais de socialização e convivência de crianças entre si e com adultas e adultos, as creches e pré-escolas são espaços privilegiados de reflexão sobre as normatividades de gênero e as construções sociais do corpo. Como espaço de vivência de meninas e meninos, permite a reflexão sobre as potencialidades e limites que pautam as relações sociais; e como espaço de educação, é permeado de intencionalidades em suas práticas educativas.

Para as crianças pequenas, a corporalidade é a primeira e principal forma de expressão (SAYÃO, 2008). Por meio de seu corpo, meninas e meninos expressam suas vontades e não vontades, suas necessidades, constroem histórias de faz de conta ou não, dão e recebem carinho ou indignação. “(...) pela corporalidade a criança faz do mundo a extensão de suas experiências” (FINCO, 2010, p. 33). Toda essa corporalidade, e por que não corporalidades, é fortemente permeada pela cultura, marcada pela História e pelo contexto social. Portanto, “falar sobre o corpo é investigar sobre sua aparência, seu interior e suas funções e também sobre o que ele simboliza em nossa cultura especialmente no período da infância” (SAYÃO, 2008, p. 94).

As infâncias modernas ocidentais são institucionalizadas, marcadas pela inserção na creche e na pré-escola. Para muitas dessas crianças, as vivências na Educação Infantil representam seus primeiros momentos de convívio social fora do ambiente privado da casa com outras crianças (FARIA; FINCO, 2011). Assim, as Instituições de Educação Infantil



representam espaços importantes para a constituição das corporalidades de meninas e meninos e para o reconhecimento das culturas infantis. Não à toa, grande número de pesquisas sobre as culturas infantis se desenvolvem no âmbito da Educação Infantil, ainda que possam também considerar em suas reflexões relações sociais estabelecidas além dos muros das creches e pré-escolas.

Como veremos nesta pesquisa, é nos momentos de vivências coletivas entre crianças que as culturas infantis afloram, se criam, se desenvolvem, se mantêm e se alteram. Momentos e espaços nos quais as corporalidades de meninas e meninos se apresentam e vão se constituindo num processo coletivo não linear e ainda em aberto, pois apesar de todo o esforço social de conformação das crianças, elas resistem e constantemente nos surpreendem com suas criações e ressignificações.

Não podemos deixar de ressaltar que as corporalidades das meninas e dos meninos são também o espaço da insurgência, da transgressão, da reconstrução e da ressignificação. As crianças reconstroem, ressignificam objetos, gestos e relações que, para a cultura adulta, teriam outro significado, uso e objetivo. O prefixo “re” é usado aqui para demarcar a inventividade, curiosidade, exploração, coragem e agência das crianças pequenas, que como cientistas e artistas, recontam o conto, aumentando um ponto. Por vezes, o “re” é feito num movimento duro, de enfrentamento da cultura adulta, numa clara posição de resistência. Mas por vezes é um movimento harmônico, de exploração e conhecimento. E, em outros momentos, pode estar localizado no meio desse imenso leque de possibilidades entre os extremos da reprodução e da resistência. A reconstrução e a ressignificação movem a dinâmica da História, e as crianças, como construtoras de sua própria História e cultura, têm parte ativa e saliente nesse movimento.

Muitas vezes, o olhar adultocêntrico apenas nos permite ver essas expressões como forma de contestação, de negação, de falta de maturidade ou de conhecimento, e não como, de fato, uma proposição das crianças com relação à suas próprias vidas e ao seu entorno. A Educação Infantil deveria ser o espaço de possibilidades de exploração e criação, de exercício da curiosidade e encantamento pelo mundo e de respeito à diversidade de opiniões, das formas de ser e de estar no mundo.

O espaço da Educação Infantil é tido como um espaço coletivo de educação tanto de crianças quanto de adultos, um espaço de reflexões sobre o respeito à diversidade e também de planejamento de práticas pedagógicas, a fim de permitir e favorecer a diversidade. (FINCO, 2010 p. 54)

Buscamos, então, o diálogo com pesquisas que trouxessem uma perspectiva de respeito às autonomias das crianças e de valorização das produções infantis, pois somente a partir do reconhecimento de que as crianças são agentes sociais podemos compreender os seus processos de constituição das corporalidades e identidades de gênero. Assim, serão apresentadas algumas pesquisas que aportaram reflexões importantes sobre as relações entre gênero, corpo e Educação Infantil, e que nos ajudaram a refletir sobre as marcas das normatividades de gênero nas corporalidades das crianças pequenas.

A pesquisa de Barrie Thorne (1993), socióloga norte americana, é bastante marcante na trajetória dos estudos de gênero na pequena infância e também para a presente pesquisa de mestrado. A autora parte de uma perspectiva feminista para estudar as relações de gênero entre crianças, expondo que em sua vida pessoal, em seu trabalho e em suas pesquisas, sempre esteve engajada pela educação e criação não sexista.

Thorne acompanhou, numa pesquisa etnográfica, crianças pequenas que frequentavam a pré-escola em duas instituições nos EUA, observando as interações entre as crianças e as interações com os adultos, buscando responder a indagação de “Como as crianças coletivamente atuam para criar, e às vezes desafiar, estruturas e significados de gênero?” (THORNE, 1993, p. 4). Sua pesquisa também se destaca com relação à valorização social das culturas infantis, tendo se pautado pelo levantamento e documentação das relações das crianças a partir do ponto de vista delas mesmas.

Em meu trabalho de campo, eu queria ir além das estruturas individualizadas centradas no adulto e aprender sobre o cotidiano das crianças, especialmente o que elas fazem juntas, como ‘elas constroem mutuamente ocasiões e atividades sociais na presença umas das outras’. (THORNE, 1993, p. 13, tradução da autora)

A autora questiona o conceito de socialização de gênero por entender que ele apenas permite enxergar a forma como as crianças, meninas e meninos, são conformados nas convenções de feminilidade e masculinidade, num movimento de passividade. Ao contrário, Thorne afirma que as crianças participam de sua própria socialização de forma ativa e que o caráter histórico e dinâmico das relações sociais possibilitam interações muito mais complexas do que a perspectiva dicotômica de gênero permite enxergar.

Ambos os conceitos de "socialização" e "desenvolvimento" presumem conhecer o resultado das práticas sociais atuais. Assumem que as forças que operam nas crianças produzirão adultos que são convencionalmente masculinos e femininos, ou então "desviantes" se o processo escorregar ou falhar. Mas os resultados finais são incertos e muitas vezes surpreendentemente variados; as crianças, como os adultos, vivem num tempo presente, concretamente histórico e não finalizado. Eles distorcem a

vitalidade da vida presente das crianças para se referir continuamente a um futuro distante presumido. (THORNE, 1993, p. 3, tradução da autora).

Outras pesquisas também buscaram investigar as expressões da desigualdade de gênero na Educação Infantil. Karin Martin (1998), socióloga norte americana, desenvolveu estudo sobre como as diferenças corporais entre meninas e meninos foram construídas. A autora argumenta que os processos vivenciados nas Instituições de Educação Infantil constroem as diferenças corporais entre meninas e meninos, transformando corpos semelhantes, em termos de comportamento, movimento e habilidades em corpos distintos, entre corpo de menina e corpo de menino.

Esta análise é tecida a partir de pesquisa de campo em cinco grupos de Educação Infantil na qual Martin observou pontos como roupas utilizadas pelas crianças (cores e tipos de vestimentas), padrões de comportamento (mais ou menos ruidosos, amplitude de movimentos, dimensão do espaço ocupado, obediência às regras de convívio), controle do uso e volume da voz, entre outros. Nesse sentido, a autora coloca que a diferenciação dos corpos de meninas e meninos é imposta pelo currículo oculto presente desde a Educação Infantil por meio do disciplinamento generificado dos corpos das crianças: “o currículo escolar oculto de disciplinamento do corpo é generificado e contribui para a incorporação do gênero na infância, fazendo com que os corpos generificados tornem-se visíveis e apareçam como naturais” (MARTIN, 1998, p. 495, tradução da autora).

Martin, dialogando com as Teorias Feministas pós-modernas, discute que esse aprendizado corporificado, de diferenciação de corpos de meninas e meninos, está na base de construções simbólicas e estruturantes das desigualdades de gênero, considerando que “a diferenciação sexual do corpo na infância é o alicerce sobre o qual a posterior generificação do corpo ocorre ao longo do curso da vida” (MARTIN, 1998, p. 495). Se desde a infância as crianças aprendem (assim como nós, adultas e adultos, aprendemos) que os corpos são generificados, que existem corpos de meninas e corpos de meninos com habilidades e comportamentos diferentes, sedimentar as desigualdades de gênero em seus aspectos mais profundos torna-se um processo mais fácil, pois:

(...) um corpo disciplinado cria um contexto para as relações sociais. Corpos generificados (junto com corpos ‘racializados’ e ‘diferenciados por classe social’) criam contextos específicos para as relações sociais à medida que sinalizam, gerenciam e negociam informações sobre poder e status. As relações de gênero dependem da bem-sucedida representação de gênero, monitoramento e interpretação dos corpos (West e Zimmerman, 1987). Corpos que claramente delineiam o status de gênero facilitam a manutenção da hierarquia de gênero. (MARTIN, 1998, p. 495, tradução da autora)

Martin (1998) conclui que, já entre as crianças pequenas, há distinções de roupas e adornos utilizados que são marcadas pelo gênero, e que as práticas educacionais são diferenciadas para meninas e meninos e, desta forma, contribuem com a generificação dos corpos.

O olhar sobre as relações de gênero que meninas e meninos constroem em suas ações cotidianas no âmbito da Educação Infantil também foi objeto de pesquisa de Deborah Thomé Sayão (2002a). Em seu estudo sobre as práticas pedagógicas na Educação Física Infantil, os aspectos da convivência coletiva de meninas e meninos também se mostraram marcados pelo gênero. Em artigo que apresenta um recorte de sua pesquisa, a autora coloca que, ao olhar especificamente para as relações de gênero, buscava “compreender como são construídas as relações de gênero entre as crianças e qual o encaminhamento que as professoras davam para suas propostas” (SAYÃO, 2002a, p. 4).

Seus registros de campo na creche se concentraram em quatro momentos: recepção e despedida das crianças; hora do lanche; Educação Física; e brincadeiras livres no parque. Foi nos momentos de brincadeiras livres no parque que Sayão pode notar uma imensa diversidade de criações das crianças e pontua que esses momentos de brincadeira livre são “oportunidades privilegiadas em que as crianças podem vivenciar experiências inovadoras, explorar o proibido, tecer hipóteses sobre as coisas e, paulatinamente, afirmar sua identidade através das interações com a cultura e a sociedade.” (SAYÃO, 2002a, p. 9).

A autora observou que na maior parte dos momentos as relações de gênero se desenvolveram pela reafirmação dos papéis de gênero, seja pelo agrupamento de meninas na brincadeira de bonecas e de meninos nas brincadeiras com blocos de encaixe, seja pela divisão sexual em relação às cores dos pratos e canecas utilizados na hora do lanche – rosa para as meninas e azul para os meninos. E, no entanto, as experimentações também se mostraram presentes, apontadas pela autora como “hipóteses sobre as identidades de gênero” (SAYÃO, 2002a, p. 10). As experimentações descritas por Sayão estão bastante associadas às corporalidades das crianças pequenas, como a comparação das diferenças corporais entre meninas e meninos e as relações de toques e carinhos na brincadeira de filho e mãe, que por vezes se transformavam em namorados.

A pesquisa de Daniela Finco (2004), pautada pelo questionamento à natural diferenciação entre meninas e meninos, aporta importantes contribuições sobre o universo das crianças pequenas abordando as relações de gênero no âmbito da Educação Infantil. Pesquisando sobre gênero nas brincadeiras entre meninas e meninos numa EMEI, observa que

as preferências e os comportamentos de meninas e meninos não são meras características oriundas do corpo biológico, mas sim construções sociais e históricas. A pesquisa revela que:

Certamente, depois de terem suas escolhas recusadas, meninos e meninas fazem pedidos apenas dos brinquedos que aprenderam a reconhecer como aceitos: os brinquedos “certos”, porque sabem que não irão receber o brinquedo “errado”. Tais imposições, feitas às crianças, desde muito pequenas, assumem o caráter de preferências e gostos. É necessário, portanto, refletir sobre a categorização dos brinquedos para meninos e meninas e de tudo que está implícito nesta distinção. (FINCO, 2004, p. 72)

As crianças não têm preferências natas por brinquedos e brincadeiras, sendo “capazes de múltiplas relações, estão a todo o momento experimentando diferentes formas de brincadeira, buscando novos prazeres, agindo, por possuírem curiosidade e vontade de conhecer o mundo” (FINCO, 2004, p. 129). Aponta que é grande a carga de expectativas de gênero com as quais as crianças convivem desde pequenas, o que reafirma a pressão constante como estratégia do processo de construção das diferenciações e desigualdades entre meninas e meninos.

O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal e de gestualidade, também está relacionado à força das expectativas que tentam, através dos brinquedos, modelar o ‘garoto endiabrado’ e a ‘mocinha carinhosa’. Os mecanismos de modelação presentes nos brinquedos muitas vezes são meios implícitos utilizados para que as crianças aprendam, de uma maneira muito prazerosa e mascarada, a se comportar como ‘verdadeiros’ meninos e meninas. (FINCO, 2004, p. 133)

Em sua pesquisa de doutorado, Daniela Finco (2010) aborda as relações de gênero na Educação Infantil focando o olhar para as crianças que transgridem os padrões de gênero. Revela formas de organização de tempos e espaços na instituição de Educação Infantil, caracterizadas por uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos das meninas e dos meninos, expondo que o processo de socialização não se dá de forma passiva: “O poder das professoras sobre meninas e meninos não é universal e nem unilateral. Meninas e meninos encontram brechas no gerenciamento do dia a dia da pré-escola e criam estratégias inteligentes para alcançarem seus desejos” (FINCO, 2010, p.171).

A pesquisa de Finco (2010) nos mostra que, para além dos mecanismos de controle das corporalidades de meninas e meninos, as crianças se colocam ativamente e criativamente no processo de construção de suas identidades de gênero. Discorre sobre o processo das construções de identidades de gênero criticando as falsas dicotomias entre natureza e cultura, mente e corpo, essencialismo e construtivismo. Problematisa os fundamentos biológicos das

análises da construção das diferenças de gênero, ressaltando o caráter social, interativo e de protagonismo de meninas e meninos nesse processo.

Márcia Buss-Simão (2012), ao investigar a dimensão corporal das crianças pequenas, se depara com a centralidade do gênero nas relações de transmissão de elementos culturais e sociais na Educação Infantil. A pesquisa identificou “gênero como sendo uma categoria central e constituidora de suas relações [das crianças] e das suas possibilidades de ação social” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 194). Revelou ainda como as crianças vivenciam o processo de “marcação de gênero”, considerando que “o pertencimento de gênero de uma pessoa é uma qualidade que só se pode ser mantida por meio desses objetos culturais sexualmente marcados: vestimentas, linguagens, gestos, atividades, etc.” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 200-201). E observou que as crianças se utilizam de seus conhecimentos sobre as “marcas de gênero” para estabelecerem relações entre pares e com adultas e adultos, que podiam ou não reproduzir os estereótipos de gênero.

Por serem dicotômicas e contraditórias, algumas vezes, as crianças se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, noutras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmo estereótipos. Até porque, esses posicionamentos são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças, entre pares, ocupam nas relações sociais em que se cruzam categorias como gênero, idade, classe social, etnia, etc. (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 199)

Para isso, utiliza os conceitos de “identidade de gênero” e de “negociação de posicionamento das noções de gênero”, pautados por Ellen Jordan (1995), para refletir sobre o processo de construção da diferenciação entre meninas e meninos vivido pelas crianças pequenas. O processo de constituição da diferenciação de gênero engloba duas etapas. Primeiramente, as crianças pequenas passam pelo processo de adoção de uma identidade de gênero, no qual se reconhecem como pertencentes ao grupo das meninas ou dos meninos. Posteriormente, vivenciam o processo de negociação de posicionamento das noções de gênero, no qual as crianças vão expressando, experimentando e construindo os entendimentos sobre feminilidades e masculinidades. Nesse processo estão em jogo as marcações de gênero, experimentadas e vivenciadas pelas crianças num movimento dinâmico e inseparável das disputas de poder presentes na cultura adulta e nas culturas infantis.

Cada vez mais foi se configurando que o gênero passa a ser uma categoria com a qual as crianças se confrontam, desde pequenas, constituindo-se, em alguns momentos, um facilitador na construção de relações sociais, de aceitação e pertença, mas que pode, por outro lado, criar impedimentos na construção de relações e de participação na cultura e nos grupos de pares. (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 274)

Este conjunto de pesquisas ajuda a tecer as reflexões sobre gênero e corpo na infância que são apresentadas nessa pesquisa. As temáticas do gênero na infância e do corpo na infância galgaram espaço nos debates da Educação Infantil no Brasil. E, no entanto, as contradições e desigualdades denunciadas pelas pesquisas ainda se encontram muito presentes na sociedade e nas vivências das crianças nas creches e pré-escolas, como veremos nos resultados da presente pesquisa. Esse fato nos evidencia a relevância da temática dessa pesquisa, em razão da necessidade de continuar a aprofundar as reflexões sobre esse processo violento, contínuo e naturalizado de conformação de diversidades identitárias em desigualdades de gênero.

Assim, partindo das valiosas reflexões das pesquisas sobre gênero e Educação Infantil, que reafirmam que gênero é uma construção social presente desde a pequena infância; e das pesquisas sobre corporalidades de meninas e meninos no âmbito da Educação Infantil, que demarcam a centralidade do corpo, das expressões corporais e das corporalidades nas vivências das crianças pequenas, esta pesquisa buscou investigar como as corporalidades de meninas e meninos estão marcadas pelo gênero, observando como as normatividades e as ressignificações estão presentes nas corporalidades de meninas e meninos, a partir do olhar etnográfico sobre as culturas infantis.

## 2 "Nós temos poderes de tudo": Reflexões sobre protagonismo das crianças e culturas infantis

(...)

Então, Moranguinho percebendo a hesitação de Barbie ao subir para a parte mais alta do trepa-trepa fala:

**Moranguinho:** *Nós temos poderes de tudo. Não precisa se preocupar de cair, nem nada.* (CADERNO DE CAMPO, 21/09/17)

A fala de Moranguinho, uma das meninas do grupo acompanhado, foi dita durante uma brincadeira como forma de incentivar outra menina a escalar o trepa-trepa do parque da EMEI. Esse episódio, que posteriormente será analisado, traz essa fala marcante, que além de contribuir para a reflexão sobre a confiança e força das meninas do grupo, nos coloca diante da capacidade das crianças de maravilhamento com o mundo e de pensar para além das fronteiras dicotômicas e normativas da cultura adulta. É, assim, uma expressão das culturas infantis.

Este capítulo apresentará reflexões sobre os paradigmas, consolidados pela Sociologia da Infância, das crianças como atores sociais e produtoras de culturas infantis, que nos embasaram no desafio da compreensão e aproximação do ponto de vista das crianças pequenas nesta pesquisa. Tais contribuições da Sociologia da Infância são conceituações centrais para esta pesquisa, pois nos aportaram os princípios de autonomia infantil, protagonismo infantil, culturas infantis e agência das crianças.

### 2.1 Autonomia infantil e protagonismo de meninas e meninos

Para a Sociologia da Infância, as crianças são atores sociais e constroem coletivamente suas vidas e a sociedade na qual vivem a partir de uma perspectiva própria e não da reprodução da vida adulta (JAMES, JENKS e PROUT, 1998; SARMENTO, 2008; JAMES 2009; FARIA e FINCO, 2011). Desta forma, as crianças têm status social próprio independentemente de seu futuro como adultas ou adultos e, a partir de sua interação com seus pares e com o mundo que as circundam, desenvolvem sua cultura.

Segundo Manuel Jacinto Sarmiento (2008), pesquisador português reconhecido como referência no campo, a Sociologia da Infância é constituída por uma pluralidade interna de abordagens e quadros teóricos, de modo que, segundo o autor, poderíamos constatar diferentes Sociologias da Infância. A partir de um amplo levantamento de pesquisas



realizadas no âmbito da Sociologia da Infância e dos Estudos da Infância, pontua que as contribuições para a formação desse campo teórico são provenientes de distintas tradições culturais e linguísticas, principalmente as anglo-saxônicas, francófonas e portuguesas.

Ainda que essa pluralidade epistemológica se configure em abordagens diferenciadas sobre a infância, a Sociologia da Infância se constitui como campo de conhecimento que busca questionar e recolocar os paradigmas da concepção de infância e de criança, “considerando as crianças como actores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p.7). Sarmento (2008) argumenta que a consolidação deste campo é trilhada a partir da desconstrução dos paradigmas de infância elaborados no âmbito das ciências do indivíduo, e que o entendimento das crianças como atrizes e atores sociais é condição essencial para tanto.

O trabalho de construção científica do objecto social infância torna indispensável, por isso mesmo, desconstruir a produção pericial da infância pelas ciências do indivíduo, tarefa esta que não é feita sem escolhos teóricos e epistemológicos, mas que se torna tanto mais necessária quanto a promoção da infância a objeto sociológico e o entendimento das crianças como actores sociais é um trabalho reconfigurador do conhecimento com que as crianças têm sido tematizadas. (SARMENTO, 2008, p.4)

Essa compreensão do papel social das crianças é o que permite que se desenvolvam os estudos que revelam e valorizam suas criações como construções culturais infantis. Para Allison James (2009), antropóloga inglesa, o desenvolvimento dessa perspectiva teórica foi um dos mais importantes construtos para a mudança de paradigma dos Estudos da Infância, pois ao qualificar as crianças como atrizes e atores sociais, está implicada a consideração das crianças como capazes de desenvolverem suas próprias ações sociais com intencionalidade, assim como de desenvolverem reflexões sobre suas práticas e ações.

Esse debate é bastante marcado pela reflexão sobre a participação das estruturas sociais e da agência das crianças para a construção de suas vidas. Segundo James (2009), os Estudos da Infância, a partir de 1960, passaram a incorporar a crítica sociológica sobre o determinismo social da teoria funcionalista, que pressupõe o papel passivo da criança em sua socialização, e introduzem no debate intelectual do campo as reflexões sobre a participação e atuação das crianças no seu próprio desenvolvimento e na sociedade em geral.

Esta mudança conceitual de posicionamento das crianças na sociedade – de incapaz, de ser em desenvolvimento e passiva culturalmente, para ser plenamente capaz, consciente de suas ações e produtora de cultura própria – proporciona a mudança de entendimento da própria sociedade, como afirma Sarmento:

Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições actuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso, que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância. (SARMENTO, 2008, p.3)

A conceituação da infância como estrutura social é consolidada por Jeens Qvortrup (2009, 2011), e tem por base o princípio da infância como um segmento social permanente e bastante difundido entre as diferentes sociedades. Argumenta que ainda que os indivíduos que a compõe se alterem, deixem de ser crianças, a estrutura infância permanece, pois é constituída por parâmetros socialmente definidos e não por indivíduos específicos. “A infância é, em outras palavras, ao mesmo tempo mudança constante e uma forma estrutural permanente dentro da qual todas as crianças passam seu período de infância pessoal.” (QVORTRUP, 2009, p. 26, tradução da autora). Assim, a infância pode ser entendida como uma fase na vida individual e como uma estrutura social ao mesmo tempo.

Jens Qvortrup, em sua primeira tese sobre a infância como um fenômeno social, argumenta que “a infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 203), e desta forma, afirma que toda sociedade tem um espaço social da infância, mas que as características, limites e possibilidades desse variam conforme os contornos culturais locais. As características do grupo social que compõem a infância, as expectativas de participação social, de suas responsabilidades e direitos variam conforme o momento histórico em que se atém e a localidade geográfica e cultural que se observa.

A condição da infância como mudança constante não se refere somente ao trânsito de crianças que “entram e saem” da infância, mas também às mudanças que a própria estrutura infância sofre no decorrer da História. Desta forma, ao estudar a infância é preciso ter em mente os aspectos sincrônicos e diacrônicos dessa estrutura (SARMENTO, 2008), desconstruir o pensamento universalizador dos parâmetros de infância e considerá-la em relação à cultura local (QVORTRUP, 2009).

Em nossa sociedade moderna ocidental, hegemonicamente, considera-se que as crianças constituem um grupo que se forja numa estrutura social hierárquica, na qual ocupam um papel subalterno, devido à sua condição etária e à impossibilidade de efetuar todas as ações necessárias para a sua subsistência. Nessa mesma relação, a infância também é concebida como um momento transitório: “Em estado imperfeito, posto que transitória, inacabada, a

infância, assim qualificada na linearidade do tempo cronológico, parece autorizar a opressão, a dominação, o controle e o adultocentrismo.” (PRADO, 1998, p. 2).

Estas mudanças de paradigmas, das crianças e das infâncias, colocados pela Sociologia da Infância, traçam uma nova perspectiva para a participação da criança na sociedade, que perpassa o reconhecimento de que as crianças têm um status social próprio independentemente de seu futuro como adultas. A sua inserção na sociedade não é definida pelo que elas e eles virão a ser (adultas e adultos), mas pela sua própria agência enquanto crianças e pelas suas vivências na infância.

Segundo Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011), pesquisadoras brasileiras, a perspectiva da Sociologia da Infância do Brasil, inspiradas nas teorias pós-colonialistas, colocam o mundo de ponta-cabeça, pois ao questionarem o papel subalterno e a incompletude das crianças, subvertem a lógica da estrutura social, que Fúlvia Rosemberg (1976 apud FARIA; FINCO, 2011) denunciou como adultocêntrica. Desta forma, a crítica ao adultocentrismo é um ponto-chave para as construções teóricas da Sociologia da Infância, assim como para a presente pesquisa. “Talvez o olhar ao contrário e ver o mundo de ponta-cabeça possa nos aproximar da forma como as crianças se sentem. Talvez seja possível enxergar seu protagonismo, suas ações dentro do processo de uma educação emancipatória” (FARIA; FINCO, 2011, p. 5).

O foco das investigações com crianças deixa de ser relacionado à visão adultocentrada, que buscava nas vivências das crianças as origens de questões que, aparentemente, diziam respeito somente à vida adulta. Não só o grupo social das crianças passa a ser um tema importante de ser investigado por si só, como passa a considerar que outras dimensões da dinâmica social se relacionam com as infâncias e as crianças.

O conceito de agência, central na reflexão sobre a autonomia e a participação das crianças na construção da sociedade, implica na atuação social, na capacidade de intervenção e transformação da vida dos que estão ao redor e da sociedade na qual se está inserida(o), uma atuação coletiva, a partir do estabelecimento de relações sociais. Considerar as crianças como agentes sociais ou atrizes e atores sociais, é reconhecer que elas criam relações e que são produtoras de cultura própria e, desta forma, é valorizar o protagonismo das crianças em suas ações e criações.

A Sociologia da Infância, rompendo com a visão das crianças como indivíduos incompletos e passivos, desenvolve-se como campo de pesquisa das relações e construções

sociais das crianças como grupo social e do pensar sobre as experiências da infância como processos de socialização e produção de culturas infantis. Desta forma, a teoria da construção de culturas infantis considera as crianças como parte produtora da sociedade. Suas ações, criações e reflexões fazem parte do tecido que constitui a realidade social.

## **2.2 A autenticidade das culturas infantis e a reprodução interpretativa**

O antropólogo Clifford Geertz entende a cultura como tudo que estabelece relações entre as pessoas, como algo produzido pela humanidade. Em sua clássica definição, estabelece a cultura como a teia que amarra as pessoas, uma teia de significados construídos por elas mesmas (GEERTZ, 1978). Desta forma, a cultura está presente em todas as relações humanas e está constantemente em construção, pois é desenvolvida ou tecida pelas próprias pessoas inseridas nesta cultura, nesta teia de significados.

O conceito de culturas infantis também traz a perspectiva da cultura como uma teia de significados que é produzida pelas próprias crianças, que as une e as identifica como pertencentes de um mesmo grupo (CORSARO, 2011). Nesse sentido, o conceito está embasado em dois pontos fundamentais: que as crianças, enquanto atores sociais, têm capacidade de produção simbólica, expressa em ações, valores e saberes, que, como práticas sociais coletivas, se constituem em sistemas organizados de cultura; e que a produção simbólica e concreta desenvolvida a partir da socialização infantil pode ser, legitimamente, considerada como ação social, constituindo elemento essencial na construção de suas próprias vidas e da sociedade na qual estão inseridos (FERREIRA, 2002).

A realidade social das crianças é, então, construída a partir dos valores, condutas e expectativas advindas da cultura adulta e de construções simbólicas e concretas protagonizadas pelas próprias crianças, de forma que “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações.” (CORSARO, 2011, p. 31). Desta forma, as culturas infantis estão em relação com o seu entorno, mas constituem, também, sua própria teia de significados.

James, Prout e Jenks (1998) ressaltam a necessidade de compreender as culturas infantis inseridas em espaços sociais mais amplos, em sua relação com as estruturas sociais vigentes e as culturas adultas com as quais interagem. Alertam para o risco de utilização do conceito de

culturas infantis como um grupo apartado da sociedade, separado e diferenciado do mundo adulto.

A proposta de que as crianças constituam um grupo com sua própria cultura de crianças separadas e insulares nega a realidade empírica de que as infâncias são amplamente constituídas dentro da família através das relações adulto-criança, e não só de relações criança-criança. (JAMES, JENKS e PROUT, 1998, p. 82, tradução da autora).

Nesse sentido, as culturas infantis devem ser entendidas como contexto em que as relações sociais das crianças podem ser descritas, posicionadas em relação à História e à localidade em que se dão.

(...) a cultura infantil não é um "modo de vida", nem um corpo de conhecimento esotérico; ao contrário, é uma forma de ação social, um modo de ser uma criança entre outras crianças, um estilo cultural particular, ressonante com determinados momentos e lugares. (JAMES, JENKS e PROUT, 1998, p. 90, tradução da autora).

É importante que se considere as culturas infantis como uma pluralidade de práticas e não como uma singularidade universal, pois cada grupo, em seu contexto mais amplo da História e da localidade cultural e geográfica, desenvolverá suas próprias práticas, suas próprias ações sociais. Como pontuam Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco no livro *Sociologia da Infância no Brasil* (2011), os estudos nesse campo buscam contribuir para romper com estereótipos universalizantes das crianças, pois ao trazer o olhar das crianças sobre suas próprias vivências e produções, ressaltam as diversidades presentes nas culturas infantis. Nesse sentido, a trajetória da Sociologia da Infância no Brasil contribui “com o olhar pós-colonialista, buscando dar visibilidade às pesquisas que mostram quem são as crianças brasileiras, o que têm em comum e o que as distingue das outras.” (FARIA e; FINCO, 2011, p. 4).

O protagonismo de meninas e meninos em suas próprias vidas, a autonomia de ação e criação são fundamentais para a consolidação coletiva de um sistema de conhecimentos, valores e práticas partilhados entre as crianças. James, Prout e Jenks (1998) apontam que é preciso espaços onde as crianças tenham certo grau de poder e controle, para que seja possível o desenvolvimento de culturas infantis.

Podemos considerar que em nossa sociedade os contextos em que as crianças têm controle sobre suas vidas e ações são delimitados, e podemos até arriscar, não muito incentivados pelas adultas e pelos adultos. Um dos contextos com grande destaque nos estudos sobre culturas infantis são os tempos-espacos do brincar em Instituições Educacionais, pois se considera esse momento mais livre da intervenção adulta sobre as

crianças, e como circunscrito a um espaço bastante específico (Instituições Educacionais), propicia grande concentração de crianças, facilitando o acesso ao grupo representado na pesquisa.

Pesquisas revelam que, atualmente, as creches pré-escolas e escolas são importantes espaços de vivência coletiva das crianças em nossa sociedade ocidental contemporânea e urbana. Ainda hoje, o estudo pioneiro de Florestan Fernandes sobre as Trocinhas do Bom Retiro, apresentado e publicado em 1944 (FERNANDES, 2004), é bastante original quanto à investigação sobre as vivências e relações entre crianças fora das Instituições Educacionais, em uma época em que as crianças também se socializavam nos espaços da rua. Florestan também traz um olhar diferenciado para a época, pois já observava as crianças como atrizes e atores sociais. Investigou suas brincadeiras e interações a partir de um olhar sociológico, analisando-as como construções sociais. Foi um primeiro passo para a Sociologia da Infância no Brasil.

Ao ressaltar que as crianças estabelecem relações culturais diferenciadas da cultura adulta, a Sociologia da Infância busca assegurar a especificidade dos conhecimentos e das vivências das crianças desde a pequena infância e valorizar socialmente suas produções e sua forma de estar no mundo.

O conceito de culturas infantis pressupõe a desconstrução do olhar adultocêntrico que concebe as crianças em sua negatividade, em sua falta de atributos adultos (não fala, não sabe, não consegue...), e compreende as produções infantis da mesma forma, na sua incompletude (ainda está aprendendo a fazer do jeito certo...) ou incompetência (criança não consegue fazer...) e não em sua criatividade. Tão violenta pode ser a relação adultocêntrica, que Patrícia Dias Prado (1998) faz um paralelo entre a posição do(a) adulto(a) e a do(a) colonizador(a), pois promoveria um esvaziamento da linguagem infantil, assim como o(a) colonizador(a) o faz com os povos dominados:

Chamo de colonizador, o adulto que se coloca numa relação de poder sobre a criança, concebendo-a apenas como um vir-a-ser, ou como um adulto em miniatura, mais preocupado em transformá-la naquilo que ele é e acredita, ou seja, partindo de seu próprio referencial, do que se aventurar por caminhos complexos, dinâmicos e pouco explorados da criança pequena, rompendo com o que chamou Rosemberg (1976), o *paradigma da sociedade-centrada-no-adulto*, ou com uma visão adultocêntrica redutora em relação à infância, como define Perrotti (1982). (PRADO, 1998, p. 27, grifos da autora)

É um exercício profundo de transformação social, pois desconstruir o olhar adultocêntrico é incidir sobre as hierarquias sociais de base de nossa sociedade

contemporânea ocidental para conseguir valorizar socialmente as produções e práticas infantis. Contestar o adultocentrismo de nossa sociedade e de nossas práticas cotidianas abre uma janela que possibilita repensar não só os parâmetros das desigualdades entre crianças e adultos, mas também todas as desigualdades sociais a partir de um olhar menos etnocêntrico, hierárquico e colonizador.

Contribui com esse processo de desconstrução da sociedade adultocêntrica e na valorização das produções infantis, o conceito de reprodução interpretativa desenvolvido por William Corsaro (2011). O autor argumenta que as crianças não reproduzem passivamente crenças, valores, conhecimentos e condutas exercidas pelos adultos e acompanhadas pelas crianças em seus espaços de socialização intergeracional. As crianças, a partir do mecanismo de reprodução interpretativa, transformam coletivamente estes saberes da cultura adulta em novos valores e condutas, e ressignificam ações, objetos e conceitos. Sob este ponto de vista, a socialização das crianças não é uma experiência individual, mediada pelo adulto, que orienta e impõe regras e expectativas de comportamento e conduta. Mais do que uma socialização, as crianças, em atividades coletivas de interação entre pares (dentro de um contexto de interação com pessoas com idades variadas), protagonizam um processo de apropriação, reinvenção e reprodução da cultura adulta e de criação e produção de suas próprias culturas.

Para Corsaro, o termo “socialização” não seria adequado para tratar deste processo vivido pelas crianças, pois não poderia ser desassociado da ideia de um processo passivo e individual. A reprodução interpretativa é um processo coletivo, protagonizado em atividades coletivas de interação, que identifica a contribuição ativa das crianças na construção social, em sua reprodução e mudança, destacando os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade (CORSARO, 2011). Esse processo é uma via de mão dupla, pois “não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos” (SARMENTO, 2008, p.15), assim como em seu entorno social. Constrói-se, então, uma relação de alteridade, da construção da diferença em relação ao outro (PRADO, 1998).

A alteridade, que se afirma nas culturas infantis, possibilita olhar para as vivências de meninas e meninos, reconhecendo seus protagonismos e suas criatividades interpretativas, como relatado por Patrícia Dias Prado:

As situações imaginárias criadas pelas crianças traziam à cena novas aptidões e habilidades, expressões, linguagens em que elas criavam problemas, soluções e estabeleciam relações de aliança, de cooperação, de troca e também de disputa – num jogo que nem sempre correspondia aos

padrões e às expectativas dos adultos, demonstrando que a apropriação e a construção de cultura pelos seres humanos, diante dos contornos da fantasia e da realidade apresentavam-se, misturavam-se, cruzavam-se, e brincavam também. (PRADO, 1998, p. 109)

Assim, para reconhecer as produções culturais infantis, assumindo a autonomia de meninas e meninos nas construções de suas vivências e de suas corporalidades, é preciso questionar o posicionamento da adultez como o referencial dominante. Esse reposicionamento nos traz outro entendimento das relações sociais, pois desconstrói um dos elementos-chave das estruturas da sociedade contemporânea patriarcal: a relação de dominação do adulto-homem sobre as crianças. E no âmbito da Educação Infantil, nos coloca a pensar na construção de outras práticas pedagógicas que contribuam na construção da pedagogia da alteridade que valorize as produções culturais infantis em suas diversidades:

Uma pedagogia da alteridade que respeite as crianças, que reconheça uma condição infantil (no plural), para além de uma natureza infantil (no singular), inscrita na capacidade das crianças de conviver e de estabelecer relações na diferença no convívio educativo, de reproduzir e de transformar a educação e a sociedade, de inventar e descobrir, de construir culturas infantis. (PRADO, 2006, p.15)

Nesse sentido, tivemos nesta pesquisa o grande desafio de abrir os olhos, ouvidos, cabeça e coração para enxergar, escutar, sentir e compreender as criações culturais das crianças pequenas e suas corporalidades. Buscamos nos amparar no referencial teórico-metodológico da Sociologia da Infância que reconhece o protagonismo das crianças pequenas, como veremos a seguir.



### 3 “Tia, anota aí!”: Desafios da pesquisa com crianças pequenas

*“Tia, anota aí!: Eu gosto da velocidade do Sonic e gosto dele porque ele é muito rápido. Ele é azul, minha cor favorita!”*, foi a fala de Enderman, um menino do grupo acompanhado, logo no primeiro dia de campo. A forma que Enderman se aproximou e se colocou nos chamou atenção, pois trouxe diversos elementos de análise para a pesquisa, que no decorrer do capítulo serão pontuados. Nessa introdução, gostaríamos de salientar que a fala de Enderman, ao expressar seus gostos de forma direta e com argumentos, nos coloca a pensar sobre os desafios de uma pesquisa na qual as crianças pequenas são protagonistas.

Neste capítulo são descritos os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. Em seguida, narramos o processo da abertura de campo e as dificuldades que enfrentamos para desenvolver uma pesquisa sobre gênero na Educação Infantil. Também aqui, apresentamos a EMEI, em sua infraestrutura e comunidade e o grupo de crianças que participaram da pesquisa. Por fim, discorremos sobre o início do campo com as crianças e os princípios da relação entre a pesquisadora e as crianças no contexto da etnografia *com* crianças pequenas, que tem a Sociologia da Infância como referencial teórico-metodológico.

#### 3.1 Etnografia com crianças pequenas

A etnografia é um método de pesquisa amplamente utilizado nos estudos antropológicos que buscam a compreensão de um fenômeno em seu contexto social e cultural (COHN, 2009). É importante compreender significados ou práticas que, possivelmente, não poderão ser generalizadas para outros grupos, mas que, por estarem inseridos em determinados contextos sociais, permitem-nos ampliar a nossa visão geral sobre a sociedade.

A investigação detalhada é central nessa metodologia, podendo ser desenvolvida na observação de poucos casos ou mesmo de apenas um (FLICK, 2007). Desta forma, a pesquisa etnográfica não busca a comprovação de uma tese ou a constatação da generalidade de um fenômeno. Esses objetivos talvez fossem mais palpáveis com metodologias de pesquisa quantitativa, amostrais, que buscam fazer retratos amplos da sociedade, com representação estatística e expandida ao universo pesquisado.

A etnografia busca o profundo conhecimento de práticas culturais, relações sociais e conhecimentos coletivos para ampliar reflexões sobre as relações humanas. Como método de

pesquisa, se baseia na participação ativa de pesquisadora ou pesquisador na vida e relações sociais que investiga, prática conhecida como observação participante (COHN, 2009). A etnografia *com* crianças, nesses mesmos termos, busca compreender o mundo a partir das concepções, ponto de vista, fala e corporalidade das crianças.

Atualmente, diversos estudiosos das crianças têm utilizado o método da antropologia, especialmente aquele conhecido como etnografia, entendendo ser esse o melhor meio de entendê-las em seus próprios termos porque permite uma observação direta, delas e de seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem. (COHN, 2009, p. 9)

A etnografia *com* crianças tem princípios convergentes com conceitos chave da Sociologia da Infância no que tange a concepção da criança enquanto atriz ou ator social e de valorização das práticas infantis (PRADO 1998, 2006; GRAUE e WALSH, 2003; FINCO, 2004 e 2010; FERREIRA, 2008; CORSARO 2011; DELALANDE, 2011; FARIA e FINCO, 2011; BUSS-SIMÃO, 2012; SILVA, 2015). Esta metodologia de pesquisa tem como características centrais um trabalho de campo prolongado e engajado; uma observação ao mesmo tempo microscópica e holística; e a proposição de uma prática reflexiva e autocorretiva (CORSARO, 2011). Parte da centralidade do sujeito na pesquisa e o princípio de que apenas conhecendo profundamente a vivência e os contextos que circundam esse sujeito, seja possível compreender suas práticas, símbolos, significados e pensamentos. Julie Delalande considera o estudo das culturas infantis relacionado à pesquisa antropológica em sua essência, pois:

A declinação do conceito cultura, central na antropologia, para designar um saber e as práticas propriamente infantis, permite escapar de uma análise da população infantil apenas como grupo de idade caracterizado pela sua relação de dominação e de educação ante os adultos; trata-se de pensar nas crianças na sua alteridade com os adultos e adotar um ponto de vista claramente antropológico. (DELALANDE, 2011, p. 71)

Desse modo, a pesquisa teve o grande desafio de buscar captar o olhar das crianças, e não o olhar de adulta(o) sobre a criança (GRAUE e WALSH, 2003). Para Manuela Ferreira, a etnografia com crianças “permite captar a voz mais direta das crianças e a sua participação na produção de dados sociológicos” (FERREIRA, 2008, p. 148), permitindo investigar as construções sociais infantis que, desta forma, são concebidas como construções coletivas. Justifica-se, então, que a investigação ocorra no espaço de interação entre crianças e não em campos de experimentação individual e/ou artificiais. Conforme apontam Elizabeth Graue e Daniel Walsh sobre a pesquisa etnográfica com crianças:

O nosso enfoque é o significado socialmente construído, nesse caso esse significado é partilhado, pelo menos pelas crianças em estudo e,

provavelmente, por outras como elas. Mais ainda, este significado foi construído em circunstâncias contemporâneas das quais o contexto local é exemplo e no qual ele se situa. (GRAUE e WALSH, 2003, p. 26)

Nesse sentido o conceito de culturas infantis é central pois possibilita compreender as vivências, as produções e as relações das e entre as crianças como práticas culturais. Como apontou Patrícia Dias Prado sobre os procedimentos metodológicos de sua pesquisa de mestrado (1998), não se trata de compreender as culturas infantis em “oposição ou dicotomização entre adultos e crianças” (PRADO, 1998, p.30), mas compreender e valorizar “as diferentes formas de expressões e manifestações culturais das crianças pequenininhas como diferentes opções, possibilidades, alternativas, caminhos, formas de viver e conviver em sociedade” (PRADO, 1998, p.30).

A pesquisa etnográfica deve sempre ser localizada em seu contexto histórico, social e cultural (GRAUE e WALSH, 2003). E, portanto, é de extrema importância considerar os elementos externos à demarcação estrita da pesquisa que envolva os participantes. No caso aqui descrito, é necessário considerar também o momento político e histórico da sociedade com relação às disputas sobre as discussões de gênero.

Essa metodologia de investigação também se baseia na inserção da pesquisadora ou do pesquisador na cultura local, numa observação participante orientada por um Roteiro de observação (GRAUE e WALSH, 2003). O Roteiro de observação contribuiu ao direcionar o olhar de pesquisadora para estar atenta às questões das corporalidades das meninas e meninos e não perder o foco frente a tantas questões, situações e fenômenos instigantes com os quais nos deparamos.

Para a elaboração do Roteiro de observação<sup>6</sup>, tomamos como base o referencial teórico desta pesquisa e elaboramos algumas questões norteadoras da observação:

1. Há diferenças nas corporalidades das crianças? Elas podem estar relacionadas ao gênero? Quais são essas diferenças? Quais as relações com as normatividades de gênero?
2. Como a interação entre as crianças está permeada pelo gênero? Em quais momentos as normatividades de gênero se mostram como determinantes nas formas de interação e de posicionamento das crianças? Em quais momentos as normatividades de gênero são transgredidas e por quais crianças?
3. Como as normatividades de gênero estão marcadas nas corporalidades das crianças?

---

<sup>6</sup> O Roteiro de Observação pode ser consultado no Apêndice A

4. Como as normatividades de gênero são transgredidas pelas corporalidades das crianças?
5. As interações das crianças e suas corporalidades reforçam as normatividades de gênero? Como?
6. As interações das crianças e suas corporalidades desconstroem as normatividades de gênero? Como?

Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003) utilizam o termo geração de dados ao invés do comumente empregado, coleta de dados. Argumentam que os dados não estão à nossa disposição para simplesmente serem coletados, os dados de campo são gerados, inclusive com a participação ativa da(o) pesquisadora ou pesquisador: “o investigador não é uma mosca pousada na parede ou um sapo metido no bolso. Está lá. Não pode ser de outra maneira. Faz parte da equação” (GRAUE e WALSH, 2003, p.115). Em concordância com tal posicionamento, utilizamos na pesquisa o termo proposto pela pesquisadora e pelo pesquisador.

Um dos instrumentos mais importantes da pesquisa etnográfica é o registro detalhado da observação participante em caderno de campo. Segundo Graue e Walsh (2003, p. 118) “A descrição rica em pormenores surge como resultado de uma observação cuidadosa, sistemática e disciplinada. Cuidadosa refere-se ao nível de atenção; sistemática, à natureza planejada da observação; e disciplinada, à natureza autocrítica do processo”.

Assim, buscamos exercitar o registro dos dados de forma cuidadosa, procurando descrever os detalhes das falas e relações na composição dos episódios, tendo como base com o roteiro de observação, o referencial teórico da pesquisa, uma prática auto reflexiva e um posicionamento não adultocêntrico. Utilizando como base metodológica Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003) e William Corsaro (2011), optamos por realizar as anotações no caderno de campo e posteriormente analisá-las. Em alguns momentos os registros eram feitos após os episódios, ou após o fim do dia de observação, buscando privilegiar a interação e participação das vivências com as crianças frente aos registros etnográficos.

Outros instrumentos bastante utilizados em pesquisas etnográficas *com* crianças são os registros fotográficos e áudios visuais. Porém, sem a autorização para realizar o registro fotográfico ou de audiovisual das meninas e dos meninos do grupo, as fotos apresentadas nesta pesquisa representam somente os espaços físicos da EMEI e têm como objetivo complementar as descrições do local da pesquisa.

Os desenhos realizados pelas meninas e meninos também são importantes elementos utilizados em pesquisas com crianças. Os desenhos infantis como artefatos culturais e documentos históricos, entendidos como produções que expressam percepções e entendimentos das crianças sobre seu mundo e suas vivências (GOBBI, 1997, 2014). Márcia Gobbi, em sua trajetória de pesquisadora, investigou os desenhos de crianças como documentos e artefatos da cultura que proporcionam “perceber lógicas infantis e a reorientação das mesmas diante e em relação com o ato de desenhar” (GOBBI, 2014, p. 154). A autora argumenta que através dos desenhos e dos discursos elaborados a partir deles é possível levantar elementos das culturas infantis, assim como da sociedade em geral, sob o ponto de vista das crianças:

Trata-se de compreender outra maneira de falar e representar a sociedade, neste caso, do lugar das crianças, mudando o ângulo de visão e compreensão do mundo. É empreender esforços por contrariar o anonimato imposto à infância, em especial de crianças bem pequenas. O desenho, quando visto com rigor e cuidado, implica conhecer aquele que o fez, as narrativas apresentadas e suas lógicas. (GOBBI, 2014, p. 153)

Márcia Gobbi aponta que os desenhos infantis não devem ser interpretados como cópias da realidade, mas devem ser entendidos como representações dessas crianças sobre seus cotidianos vividos, constituídas com a criatividade, ludicidade e inventividade infantil:

Ao tratar os desenhos criados pelas crianças, desde bem pequenas, como artefato cultural ou fonte documental, não significa que possam ser vistos como cópias da realidade, equívoco ainda muito cometido. Como verdade iconográfica, não é expressão de neutralidade ou do todo ali representado. É invenção, fantasia, guarda elementos da imaginação e, por que não do cotidiano vivido e sentido pelas meninas e meninos? É um fragmento bom para pensar sobre diferentes questões teóricas e práticas referentes às dinâmicas sociais, envolvendo ou não crianças, mas que seguramente podem partir delas. (GOBBI, 2014, p. 154)

Provocadas por este referencial teórico, optamos por utilizar os desenhos das crianças na apresentação das meninas e dos meninos interlocutoras(res) da pesquisa. Essa escolha foi uma estratégia para aproximar as leitoras e os leitores das crianças que se dispuseram a abrir as portas para essa pesquisa. Antes de conhecer as crianças a partir dos registros, relatos e reflexões colocadas pela pesquisadora, as leitoras e os leitores poderão conhecer as crianças por suas próprias produções.

### 3.2 "Gênero, um assunto delicado": a abertura do campo de pesquisa

A geração de dados, que pressupõe uma participação ativa da pesquisadora em campo (GRAUE e WALSH, 2003), exigiu uma ampla preparação que, além de contar com a necessidade de autorização da Escola Municipal de Educação Infantil<sup>7</sup> e do órgão regulamentador da ética de pesquisa com humanos, assim como do assentimento livre e esclarecido das(os) responsáveis legais das(os) participantes<sup>8</sup>, demandou articulação de condições e combinados sobre a presença da pesquisadora no local de campo. A presente pesquisa obteve as aprovações do Conselho de Ética em Pesquisa da UNIFESP, da Plataforma Brasil, da Diretoria Regional de Educação, da Diretoria da EMEI na qual foi realizada a pesquisa, da Professora responsável pelo grupo de crianças e dos familiares e ou das(os) responsáveis pelas crianças que participaram da pesquisa.

É importante destacar que no transcorrer da pesquisa nos deparamos com obstáculos para o aceite da realização da etapa de geração de dados, que atrasaram o cronograma de trabalho da pesquisa. Tais entraves são reflexos do momento de cerceamento e exclusão das discussões sobre gênero na educação.

A primeira EMEI que busquei para realizar a pesquisa negou a solicitação. Foram muitos dias e muitos contatos antes de conseguir agendar uma conversa com a diretora e coordenadora pedagógica da instituição. Mas logo nessa primeira reunião, e após apresentar a proposta de pesquisa, a autorização foi recusada, sob a justificativa de que a instituição estava com equipe reduzida e passando por momentos tensos com as famílias. Foi explicitado que a EMEI somente me receberia se fosse “obrigada” pela Diretoria Regional. Na fala das gestoras responsáveis pela instituição, não foi feita menção direta às questões de gênero, mas a forma como a pesquisa não teve receptividade. Pareceu ser uma temática controversa, que poderia intensificar os problemas com a comunidade e as famílias.

Depois dessa tentativa fracassada de abertura de campo, continuamos a busca por uma instituição que estivesse aberta a pesquisas e, assim, chegamos à EMEI na qual foi realizada a pesquisa de campo. Na primeira reunião com a diretora da EMEI e a assistente de direção, apresentei a pesquisa e prontamente fui autorizada a realizá-la. Combinamos que retornaria

---

<sup>7</sup> O Termo de anuência da EMEI pode ser consultado no Apêndice B

<sup>8</sup> O Termo de assentimento livre e esclarecido dos/as responsáveis legais dos/as participantes da pesquisa pode ser consultado no Apêndice C

em alguns dias para participar da reunião pedagógica, na qual poderia apresentar o projeto de pesquisa para as professoras.

Novamente na EMEI, apresentei durante a reunião pedagógica do período da manhã, na qual estavam as cinco professoras que acompanham as crianças à tarde, inclusive a professora do grupo que a assistente de direção tinha sugerido que eu acompanhasse. A professora da tarde do grupo pretendido, já ciente da indicação para que a pesquisa fosse realizada em sua sala, acompanhou as explicações e não fez nenhuma pergunta, mas tampouco colocou objeções ao projeto. Após o almoço, me reuni com duas professoras do período da manhã, pois as outras não estavam. Dentre elas estava a professora que acompanha o grupo pretendido no período da manhã. Ela se mostrou muito interessada e cautelosa ao querer saber sobre a pesquisa, principalmente, buscando maior detalhamento sobre questões práticas de campo: quantos dias iria para a escola, qual horário, o que pretendia fazer em sala, os motivos de ter selecionada essa escola, entre outras dúvidas.

Tudo parecia transcorrer bem até que apresentei o modelo de autorização de participação na pesquisa que é assinado pela(o) responsável da criança. Neste documento está escrito o nome do projeto de pesquisa que contém a palavra “gênero”. Percebi que ao ler o documento ela mudou de atitude e falou que isso precisava passar pela coordenadora pedagógica e que, provavelmente, deveria ser encaminhado para a DRE (Diretoria Regional de Ensino) autorizar. No momento estava tão animada com a possibilidade de começar o campo que não considerei esse reposicionamento um problema. Achei que era apenas uma atitude de cautela, já que discutíamos a possibilidade desse documento ser enviado para a família responsável via agenda da criança. Terminamos a reunião e fui embora com o combinado que dali a três dias estaria de volta na pré-escola para conversar com a coordenadora pedagógica e iniciar o campo.

Logo após a minha saída, conforme depois vim a saber por pessoa da equipe da EMEI, a professora da manhã foi falar com a professora da tarde para convencê-la a não me deixar realizar a pesquisa. E as duas depois foram procurar a diretora da EMEI para argumentar que não queriam que a pesquisa fosse realizada em sua sala, pois era um “assunto delicado” que “as famílias poderiam não gostar” e que estavam com receio de um vereador que circulava pelas escolas buscando denúncias de práticas de “ideologia de gênero”. Essa última argumentação fazia referência a um político da cidade de São Paulo que, além de ser um dos proponentes do projeto de lei que ficou conhecido como “Escola sem partido”, estava fazendo

visitas surpresas às escolas municipais para fiscalizar a “doutrinação no conteúdo das aulas”<sup>9</sup>. Cabe ressaltar que a ação desse vereador extrapola seus direitos e deveres como representante eleito, dado que o cargo não lhe dá a prerrogativa de cercear a atividade docente, intimidar profissionais que executam seus trabalhos dentro da legalidade e no exercício da autonomia constitucional que lhes é garantida.

Quando retornei à EMEI investigada para a reunião com a coordenadora pedagógica, a assistente de direção me informou do ocorrido e me orientou a conversar com outra professora que já tinha se disponibilizado em me receber em sua sala para realizar a pesquisa. Essa outra professora foi informada pela direção da EMEI de toda a situação, assim como da temática da investigação e apesar das tensões que já se colocavam na instituição decidiu me receber e colaborar com a pesquisa.

A partir desse relato podemos verificar que a discussão sobre desigualdades de gênero no âmbito educacional em creches e pré-escolas (assim como em Escolas de Ensino Fundamental e Médio) é “assunto delicado”, não sendo considerada atualmente como uma temática adequada para discussão com crianças pequenas. Não há uma intencionalidade pedagógica, seja por parte da EMEI, seja por parte das professoras envolvidas na situação relatada, de colocar uma reflexão crítica sobre as desigualdades de gênero junto às crianças.

Aqui, assim como em outros espaços e instituições sociais, as desigualdades de gênero não são tratadas como questões sociais e públicas. São forçosamente circunscritas ao âmbito privado e da moralidade familiar. Esse continua sendo um dos grandes embates dos feminismos: pautar as discussões sobre gênero como um debate público, e assim, político. Desta forma, não se trata de circunscrever as desigualdades de gênero no âmbito das relações pessoais e escolhas familiares, mas de considerá-las como estruturantes das sociedades (SCOTT, 1995; FEDERICI, 2017), passíveis de discussão pública, campo para pesquisas acadêmicas, alvo de políticas públicas, ações coletivas e integrantes dos percursos pedagógicos desde a pequena infância.

Essa dificuldade de acolhimento das discussões sobre gênero no âmbito da Educação Infantil já foi pontuada por outras pesquisas (FINCO, 2004; 2010; SILVA, 2015; GIBIM, 2017; BUSS-SIMÃO, 2012), tendo sido, inclusive, ponto de discussão no Simpósio “Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas: deslocamentos, transformações e conexões emancipatórias para pedagogias descolonizadoras”

---

<sup>9</sup> fonte: <https://www.programaescolasempartido.org/>.



do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11<sup>10</sup>, no qual participei apresentando um trabalho sobre esta pesquisa. Algumas(uns) participantes da mesa e da plenária colocaram que tiveram problemas na abertura de campo com as Instituições de Educação justamente pelas dificuldades de argumentação da pertinência da referida discussão na Educação Infantil e pelas posições religiosas cristãs das famílias, que consideram a afirmação da diversidade de gênero e sexual como uma afronta à moral.

Em meio à onda reacionária no país, ganhou corpo a ideia da “ideologia de gênero”, que tem sido usada para postular as reflexões sobre gênero como imposições de opiniões e doutrinação de crianças e adolescentes em práticas imorais, numa campanha de descaracterização das reflexões formuladas pelas Teorias de Gênero. Essa estratégia de divulgação de falsas informações sobre as Teorias de Gênero e a possibilidade de trabalhar esses temas com crianças e adolescentes foi utilizada para gerar pânico social e não para informar as famílias sobre o que tratam as discussões sobre gênero (FURLANI, 2016). Por trás dessa estratégia de indução ao caos está o entendimento de que a “ideologia de gênero” é um atentado à moralidade e pretende destruir a instituição familiar e, assim, desestabilizar a sociedade. É preciso ter claro, como nos lembra Jimena Furlani (2016), que a instituição familiar não é destruída pela “ideologia de gênero” e nem mesmo pelas Teorias de Gênero. Ela é uma instituição em transformação pela própria dinâmica social, verificada na existência de diferentes arranjos familiares em nossa sociedade, que não se baseiam somente na família nuclear patriarcal composta por pai, mãe e filhos(as), mas que pode ser composta de homens ou mulheres sem filhas(os), mães e filhas(os) sem pai, pai e filhas(os) sem mãe, casais lésbicos com ou sem filhas(os), entre outras possibilidades. Essa é uma realidade existente, não uma tentativa de imposição doutrinária, como equivocadamente difundido pelo Movimento Escola Sem Partido.

Ainda que o cerceamento das discussões sobre gênero na Educação Básica, como o proposto no projeto de lei conhecido como Escola Sem Partido, se mostre presente em diversos espaços, ele não fechou todas as portas. Para esta pesquisa, foram abertas as portas da universidade, que desta forma fomenta a produção crítica sobre as desigualdades de gênero na Educação Infantil; foram abertas as portas da EMEI, do grupo e das famílias que acolheram a pesquisa e nos possibilitaram fazer o diálogo entre as reflexões acadêmicas e as

---

<sup>10</sup> 13º Congresso Mundos de Mulheres e Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 “Transformações, conexões, Deslocamentos”, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina de 30 de julho a 04 de agosto de 2017.

culturas infantis construídas pelas crianças que lá frequentam. E assim, a seguir trazemos a contextualização da EMEI na qual foi realizada a pesquisa.

### 3.3 A comunidade, o entorno e a estrutura da EMEI

A EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil<sup>11</sup> onde a pesquisa foi realizada fica localizada na zona sul do município de São Paulo, em um bairro considerado como centro expandido. Ao redor da EMEI há muitos estabelecimentos comerciais como lojas e prédios comerciais. Também se observam bares, restaurantes e lanchonetes frequentados pelo público que trabalha na região. Os edifícios e casas residenciais são menos frequentes, mas existem. Ampliando o raio de distância em quatro quadras observa-se o aumento de residências e a diminuição do comércio. Próximo à escola, num raio de duas quadras, há uma avenida de trânsito intenso, duas vias de trânsito médio com corredor de ônibus e vias de trânsito local, menos intenso. Não há estação de metrô ou de trem por perto. A estação de metrô mais perto fica a 1,3 km de distância.

Segundo informações coletadas no Projeto Político Pedagógico da EMEI (2017), as 146 crianças atendidas pela Instituição de Educação Infantil são divididas em cinco grupos: dois de infantil I e três de infantil II. No início do ano de 2017 estavam matriculadas 31 crianças por grupo no infantil I e 28 crianças por grupo de Infantil II<sup>12</sup>. Ao longo da pesquisa de campo, a composição sofreu pequenas alterações devido à desistência de vaga ou transferência da criança para outra instituição.

---

<sup>11</sup> A nomenclatura oficial utilizada pela Prefeitura Municipal de São Paulo para nomear as Instituições de Educação Infantil utiliza-se do termo "Escola Municipal de Educação Infantil". Cabe ressaltar que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Educação Infantil será oferecida em *Creches e Pré-escolas*; e o Ensino Fundamental e Médio em *Escolas*. Tal distinção teria como fundamento a diferenciação das práticas educativas oferecidas para crianças de até 5 anos e de 6 anos em diante. Ainda que no decorrer do texto eventualmente utilizemos a expressão oficial para referir à Instituição na qual foi realizada a pesquisa, consideramos importante reafirmar um posicionamento crítico com relação à antecipação das práticas de escolarização das crianças pequenas.

<sup>12</sup> Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), a legislação vigente estabelece que haja pelo menos um professor(a) para cada 20 crianças de quatro a seis anos. Essa diretriz visa garantir educação de qualidade e cuidados adequados às crianças no âmbito institucional. Alterar essa razão tem impacto direto na qualidade do serviço oferecido e nas condições de trabalho docente.

A EMEI, que funciona das 8hs às 16hs e atende todos os grupos em período integral, conta com equipe de vinte três funcionárias(os) e professoras, composta conforme apresentado na tabela que segue:

Quadro 1 - Equipe da EMEI Pesquisada

Cargo	Sexo		Total
	F	M	
Professoras	13	0	13
Professoras readaptadas	4	0	4
Agente escolar	1	1	2
Agente de apoio	0	1	1
Assistente de direção	1	0	1
Coordenadora pedagógica	1	0	1
Diretora	1	0	1
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>2</b>	<b>23</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EMEI (2017).

Elaboração: Pesquisadora

Em toda a equipe que trabalha na EMEI, composta por 23 pessoas, há apenas dois homens, sendo que um deles encontrava-se em licença durante todo o período da pesquisa de campo. Desta forma, no período acompanhado, apenas um homem, o agente escolar, compunha a equipe efetiva da EMEI. A baixa presença ou mesmo a ausência de homens trabalhando na Educação Infantil, situação amplamente disseminada, é um reflexo da histórica vinculação da Educação Infantil aos cuidados maternos, supostamente intrínsecos somente às mulheres:

A educação infantil não perdeu seu caráter de ser uma atividade historicamente vinculada à ‘produção humana’ e, portanto, considerada de gênero feminino, sendo exercida principalmente por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais que possam estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. (ROSEMBERG, 2015, p.168)

No Projeto Político Pedagógico da EMEI investigada consta um breve estudo sobre a comunidade atendida, realizado em 2015, que, apesar de não ter sido atualizado para o ano de 2017, segundo a diretora continua bastante fiel à situação atual. Este estudo indica que a maior parcela da comunidade atendida tem residência próxima à EMEI. Também estima que 60% das crianças atendidas morem nas proximidades, sendo que 15% residem em uma região reconhecida como favela. Pouco menos da metade (40%) das meninas e dos meninos que frequentam a EMEI provêm em bairros distantes da escola. Essas famílias optam pela EMEI, pois esta se localiza próximo ao trabalho das(os) responsáveis pelas crianças, de forma que esta parcela da comunidade atendida se constituiria, como apontado no estudo, em uma

“população de passagem”. Essa condição também implicaria no aumento da mobilidade de atendimento, pois assim que as(os) responsáveis perdem ou mudam de emprego, desistem da vaga.

Em relação à infraestrutura da escola, observam-se dois prédios na planta, um amplo parque e uma área de estacionamento para funcionárias(os) e professoras. O prédio principal abriga as cinco salas dos grupos, a sala da direção e a secretaria, além de banheiros utilizados pelas(os) funcionárias(os) e professoras. O outro prédio é um galpão que abriga refeitório, cozinha, banheiros feminino e masculino utilizados pelas crianças, sala das professoras, da coordenação pedagógica e mais dois banheiros para as(os) adultas(os). Ainda dentro do galpão, e ao lado das mesas do refeitório, está um palco que no cotidiano do grupo acompanhado é utilizado como espaço da soneca (as crianças dos outros grupos dormem em suas salas), uma pequena sala de informática, uma área de brincar com dois círculos amarelos pintados no chão ao lado de uma estante com brinquedos e fantasias. Também nesse espaço está localizada a copa para alimentação de professoras e funcionárias(os).

### **3.4 Meninas e meninos interlocutoras(es) da pesquisa e a jornada da EMEI**

O grupo de crianças acompanhado foi o Infantil II, composto por 11 meninas e 15 meninos, de 5 anos de idade, totalizando 26 crianças<sup>13</sup>. Segundo o sistema de gestão das matrículas da prefeitura de São Paulo, o grupo é composto por 15 crianças de cor branca, 5 pardas, 4 pretas e 2 amarelas. A informação sobre cor das crianças foi obtida por uma funcionária da EMEI no sistema de gestão das matrículas da prefeitura de São Paulo, pois no prontuário arquivado na pré-escola essa informação não é registrada. A diretora da EMEI não soube informar se o quesito de raça era auto declaração ou atribuída pelo(a) funcionário(a) que registrava a matrícula no sistema.

Buscando respeitar a autonomia e o protagonismo das crianças nesta pesquisa de mestrado, mas tendo a preocupação de garantir a não exposição individual das mesmas, traçamos a estratégia de deixá-las escolherem os nomes fictícios que lhes seriam atribuídos na pesquisa. Inspiradas neste desafio metodológico, fizemos uma dinâmica na qual solicitamos às crianças que escolhessem os nomes fictícios que seriam usados na pesquisa e fizessem um

---

<sup>13</sup> Antes do início do campo da pesquisa, duas crianças saíram do grupo, razão pela qual se verifica a diferença do total de crianças apresentando anteriormente que tinha como base o Projeto Político Pedagógico.

desenho para representá-lo. Para cada criança foi entregue uma folha sulfite em branco, que pode ser utilizada na posição desejada (horizontal ou vertical), e uma caixa de lápis coloridos foi colocada em cada mesa para ser compartilhada. Após a explicação sobre a temática do desenho não foi feita mais nenhuma indicação ou orientação, de modo que cada criança fez o desenho que escolheu. Não foi dado nenhum critério para a escolha dos nomes, deixando-as livres para escolherem da forma que quisessem<sup>14</sup>. Por fim, solicitamos que ao terminarem seus desenhos, as crianças fossem entregá-los na mesa da professora. Nesse momento pedíamos que dissesse o nome escolhido para registro no caderno de campo.

Os nomes escolhidos, seus desenhos e as informações de sexo e de cor serão apresentados a seguir.

### **Alicia**

(Menina, cor branca)

#### **Desenho 1 - Alicia**



Fonte: Acervo da pesquisadora

---

<sup>14</sup> No dia da dinâmica três crianças não estavam presentes e não puderam participar da proposta. Dentre essas três, foi ainda possível perguntar para uma criança o nome fictício escolhido para a participação na pesquisa. As outras duas faltaram consecutivamente e de modo inesperado (uma ficou doente e a outra estava passando por diversos problemas familiares). Apenas no caso dessas duas crianças a escolha do nome foi feita pela pesquisadora. Com relação aos desenhos de apresentação, para essas três crianças, optamos por apresentar um desenho realizado anteriormente, que tratava “das coisas que você gosta de fazer no parque”.

**Arlequina**  
(Menina, cor branca)

**Desenho 2 - Arlequina**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Authentic**  
(Menino, cor branca)

**Desenho 3 - Authentic**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Barbie**  
(Menina, cor branca)

**Desenho 4 - Barbie**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Batman**  
(Menino, cor branca)

**Desenho 5 - Batman**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Bela**  
(Menina, cor branca)

**Desenho 6 - Bela**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Bruno**  
(Menino, cor parda)

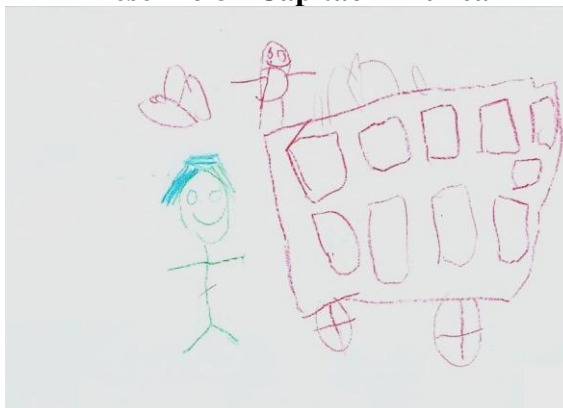
**Desenho 7 - Bruno**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Capitão América**  
(Menino, cor parda)

**Desenho 8 - Capitão América**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Efron**  
(Menino, cor branca)

**Desenho 9 - Efron**



Fonte: Acervo da pesquisadora



**Enderman**  
(Menino, cor amarela)

**Desenho 10 - Enderman**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Gabriela**  
(Menina, cor branca)

**Desenho 11 - Gabriela**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Homem Aranha**  
(Menino, cor preta)

**Desenho 12 - Homem Aranha**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Homem de Ferro**

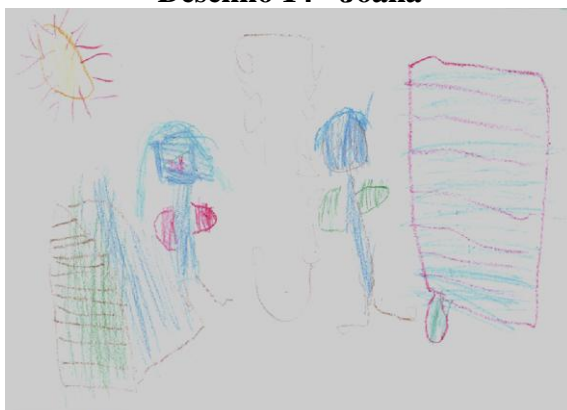
(Menino, cor branca)

**Desenho 13 - Homem de Ferro**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Joana**

(Menina, cor parda)

**Desenho 14 - Joana**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Lady Bug**

(Menina, cor branca)

**Desenho 15 - Lady Bug**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Lugano**  
(Menino, cor preta)

**Desenho 16 - Lugano**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Maria Eduarda**  
(Menina, cor parda)

**Desenho 17 - Maria Eduarda**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Meteoro**  
(Menino, cor parda)

**Desenho 18 - Meteoro**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Moranguinho**  
(Menina, cor preta)

**Desenho 19 - Moranguinho**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Mulher Maravilha**  
(Menina, cor branca)

**Desenho 20 - Mulher Maravilha**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Natsumi**  
(Menina, cor amarela)

**Desenho 21 - Natsumi**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Ok Kaio**  
(Menino, cor branca)

**Desenho 22 - Ok Kaio**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Pikachu**  
(Menino, cor branca)

**Desenho 23 - Pikachu**



Fonte: Acervo da pesquisadora



**Raio**  
(Menino, cor branca)

**Desenho 24 - Raio**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Rezende**  
(Menino, cor branca)

**Desenho 25 - Rezende**



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Rock**  
(Menino, cor preta)

**Desenho 26 - Rock**



Fonte: Acervo da pesquisadora

É possível observar que, entre os nomes fictícios escolhidos pelas crianças, os de super-heróis foram os mais frequentes entre os meninos (Batman, Capitão América, Homem Aranha, Homem de Ferro e Ok Kaio). Os nomes de super-heroínas também foram escolhidos entre as meninas (Lady Bug, Mulher Maravilha e Arlequina). Outros personagens de desenhos animados foram elencados mais pelas meninas (Barbie, Bela, Moranguinho e Natsumi), do que pelos meninos (Enderman e Pikachu). Nomes de pessoas famosas, como youtubers (Authentic e Rezende), jogador de futebol (Lugano), personagem de filme de luta (Rock) e ator de cinema (Efron), foram escolhidos pelos meninos. Algumas crianças, quatro meninas e um menino, optaram por outros nomes próprios, não relacionados a nenhuma personalidade (Alícia, Gabriela, Joana, Maria Eduarda e Bruno). Ainda dois meninos escolheram ser chamados por palavra que não está relacionada ao nome de nenhuma pessoa ou personagem (Meteoro e Raio).

A jornada educativa do grupo, em geral, é estruturada conforme o quadro que segue:

Quadro 2 - Jornada Educativa do grupo acompanhado

<b>Momento</b>	<b>Horário</b>
Entrada	08:00
Em sala	08:00 às 9:05
Lanche	09:05 às 9:25
Parque	9:30 às 11:00
Em sala	11:00 às 11:55
Almoço	11:55 às 12:25
Escovação	12:25 às 12:40
Descanso/Soneca	12:40 às 13:25
Em sala	13:25 às 14:30
Lanche	14:30 às 14:55
Parque	14:55 às 15:25
Preparando para saída	15:55 às 16:00
Saída	16:00

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EMEI Investigada (2017)

As crianças passam a maior parte do tempo que permanecem na pré-escola em sala. Essa organização do tempo (e do espaço) vivenciada pelas meninas e pelos meninos na EMEI expõe a marca da cultura escolar já no âmbito da Educação Infantil. Tizuko Morchida Kishimoto (2000, apud FINCO, 2010) aponta que tal situação é bastante frequente no âmbito das creches e pré-escolas públicas do município de São Paulo, onde é possível observar que “a estrutura e o funcionamento das Emeis priorizam a escolarização da criança de 0 a 6 anos,

deixando em segundo plano a socialização e a valorização da expressão infantil por diferentes linguagens” (KISHIMOTO, 2000, p. 4, apud FINCO, 2010, p. 124).

Quando em sala, as crianças ficam sentadas nas mesas fazendo atividades propostas pelas professoras, jogando jogos escolhidos pelas professoras, brincando com peças de montar (de encaixe ou de blocos) escolhidas pelas professoras e escutando histórias escolhidas pelas professoras ou vendo desenhos animados na TV. As histórias lidas e os desenhos assistidos, por vezes, são escolhidos pelas crianças, pois algumas trazem para a pré-escola livros ou DVDs para compartilharem com o grupo. Em alguns poucos momentos a sala toma outra disposição para realizar alguma atividade de música, como cantar cantigas e fazer movimentos que as crianças devem imitar. Desta forma, em sala, as crianças têm pouca autonomia de movimento e poder de decisão sobre as atividades a serem realizadas coletivamente pelo grupo.

Apesar das crianças terem pouca autonomia em sala e da dinâmica estabelecida nesse espaço não fomentar as práticas culturais infantis, meninas e meninos encontram brechas entre as tantas normas estabelecidas de cima para baixo para se expressarem e construírem suas próprias reproduções interpretativas. Nos momentos em que, por algum imprevisto, a professora não estava em sala e as crianças eram acompanhadas por outra adulta, meninas e meninos invariavelmente mudavam de mesa, de forma que conseguiam escolher com quem fazer a atividade ou brincadeira; também circulavam mais na sala, trocando de mesa ou se deslocando para conversar ou trocar peças e materiais.

### **3.5 O início da pesquisa de campo com as crianças**

A entrada em campo, principalmente de uma etnografia *com* crianças, depende não apenas dessa “entrada formal” de autorizações oficiais, mas também há de se considerar que a pesquisadora conquiste uma aceitação de participação no coletivo e compartilhamento das vivências coletivas do grupo acompanhado. Willian A. Corsaro (2005) aponta que para “entrar na vida cotidiana das crianças” precisou “ser uma delas tanto quanto podia” e a melhor forma de traçar esse caminho é distanciar-se do modo de agir de um adulto típico (CORSARO, 2005, p. 446).



Em uma de suas primeiras pesquisas de campo com crianças, Corsaro (2005) observou que a relação dos adultos com as crianças era bastante marcada pela pró-atividade, controle e intervenção adulta nas ações delas. Desta forma, desenvolveu a técnica de campo que, priorizando o distanciamento do adulto típico, se baseava numa entrada reativa. Procurava circular nos espaços em que as crianças estavam brincando e aguardava que elas reagissem a sua presença, buscando não atuar de forma propositiva. A interação e aceitação não foram imediatas, mas ao contrário, foram conquistadas e mantidas.

Na primeira semana na escola, fiquei continuamente em áreas dominadas pelas crianças e esperei que elas reagissem à minha presença. Nos primeiros dias, os resultados não foram encorajadores. Além de alguns sorrisos e olhares perplexos, as crianças me ignoravam. Das centenas de horas em que observei pré-escolas, essas foram as mais difíceis para mim. (CORSARO, 2005, p. 448).

Me orientando pelas estratégias de entrada em campo reativa (CORSARO, 2005; FERREIRA, 2008), busquei no meu primeiro dia em campo chegar ao mesmo horário que as crianças e fazer o mesmo trajeto que elas para a entrada na EMEI. Logo que entrei na sala, junto com as crianças e a professora, já despertei a atenção delas. Meninas e meninos perguntaram para a professora quem eu era, mas só uma se arriscou a vir falar diretamente comigo:

Homem de Ferro, que estava pegando a agenda em sua mochila me olha e pergunta em voz alta “*quem é ela?*”, mas não se dirigiu a mim, falava com seus colegas. Eu o olhava e como não teve retorno satisfatório de seus colegas veio a mim e perguntou: “*Qual o seu nome?*” Eu respondi “*Laura*”. Perguntou o que eu estava fazendo. Disse-lhe que estava escrevendo e ele se apresentou: “*Eu sou Homem de Ferro, sou esse aqui*” apontando para sua foto no varal do grupo logo atrás de mim. Na parede tem duas fileiras de corda nas quais são pendurados sacos plásticos que têm uma foto de cada criança com seu nome, e no qual eles guardam atividades realizadas em papel avulso. (CADERNO DE CAMPO, 29/06/17)

Para Homem de Ferro saber o meu nome e o que estava fazendo bastava para saber quem eu era. Já Bela tinha outros questionamentos para entender a minha presença lá:

Outras crianças me olhavam, mas nenhuma outra veio falar comigo. Bela, vai até a professora e apontando para mim pergunta quem eu sou. A professora responde que já vai me apresentar, que está esperando todos se sentarem. E Bela pergunta “*Ela é sua amiga?*”. Não consigo ouvir sua resposta. (CADERNO DE CAMPO, 29/06/17)

As crianças estão acostumadas que outras adultas entrem na sala, mas eu me diferencio delas por duas razões: elas são conhecidas das crianças por trabalharem na escola; quando entram na sala, costumam se dirigir a professora, eventualmente cumprimentando e trocando

poucas palavras com as crianças, mas nunca sentam nas mesas junto com as meninas e os meninos. Já eu, era uma desconhecida que estava sentada em uma de suas mesas.

Após a chegada das crianças na sala, a professora me apresentou, falou meu nome e disse que eu iria acompanhar a sala por um tempo. Em seguida eu me apresentei, disse que estava fazendo uma pesquisa sobre ser menina e ser menino na pré-escola e que gostaria de acompanhar o grupo pra poder aprender com elas e eles. Perguntei se tudo bem e ouvi um coro de “sim” de quase todas as crianças. Sob o nosso entendimento, essa reação nem é a melhor forma de confirmar a aceitação delas à realização da pesquisa, e sim, o processo de aproximação que se seguiu e a negociação de aceitação que se desenvolve ao longo de todo o campo. A professora teve que sair da sala para atender uma mãe, de modo que outra professora veio ficar com a sala. Antes de sair, ela distribuiu nas mesas um bocado de blocos de encaixe. As crianças logo começaram a brincar e algumas começaram um movimento de aproximação e apresentação:

Poucos minutos depois, o Enderman veio até a mesa em que eu estava, tendo em mãos um artefato que tinha montado. Perguntou o que eu estava fazendo e eu lhe respondi que escrevendo. Então falou:

Enderman: *Tia, anota aí: **Eu gosto da velocidade do Sonic e gosto dele porque ele é muito rápido. Ele é azul, minha cor favorita.***

Ficou satisfeito ao ver que eu anotava o que ele ditava. Enderman fica na mesa em frente à mesa da professora e cruzou a sala para chegar até mim. Em seguida, Homem Aranha, que estava numa mesa perto da minha, se aproxima e sem nenhuma apresentação **me mostra que fez um martelo e pediu para eu anotar no caderno**. Enderman toma a frente dele e novamente me mostra o seu saquinho no varal e logo fala que **“o Homem Aranha é bagunceiro”**. **Homem Aranha retruca que não é.** (CADERNO DE CAMPO, 29/06/17)

O menino Enderman chegou à mesa se apresentando e me dando um comando. Uma presença forte. Já de cara me apresentou seus gostos e me deu indicações justamente sobre o que falei que estava interessada. Falou sobre cores, movimentos, habilidades e qualidades, elementos que vão reaparecer durante a pesquisa, dada a relevância na reflexão sobre as corporalidades de meninas e meninos. Assim como Homem Aranha, que nem se apresentou, mas já me mostrou sua produção e pediu que a registrasse.

De longe vejo Bela me olhando, um olhar carinhoso e curioso. Retribuo o olhar com um sorriso. Ela tenta se aproximar da mesa, mas os dois meninos estão ao redor e ela desiste e volta. **Mais uma menina se aproxima, é Gabriela. Ela chega e nada fala, apenas me olha e brinca** com um artefato que ela mesma montou. Enderman fala que gosta do personagem Pikachu, Homem Aranha concorda e Gabriela também. Ela fica lá. **Então pergunto o que ela fez. “Uma borboleta” ela me responde.** A professora retorna para a sala e manda todos se sentarem em seus lugares. (CADERNO DE CAMPO, 29/06/17)

Também nesse pequeno trecho podemos observar as diferenças de aproximação que os meninos e as meninas tiveram. Elas foram mais quietas, reativas, aguardando a abertura de um espaço para a aproximação. Eles, já chegaram comandando, apresentando e nomeando. Disputaram o espaço de aproximação.

Manuela Ferreira (2008), pesquisadora portuguesa, ao refletir sobre suas experiências de pesquisas de campo com crianças, também ressalta a importância da aceitação das crianças sobre a participação da pesquisadora. Não bastam as autorizações formais e uma prática ética de pesquisa, informando às crianças de seus objetivos de investigação. É preciso que as crianças possam ampliar seus entendimentos dos papéis das(os) adultas(os) com quem se relacionam, possam aceitar outras relações que não as com típicas adultas. Sem essa abertura das crianças não será possível adentrar em suas culturas. A pesquisadora ou o pesquisador será sempre uma(um) de fora. Essa aceitação não é pontual, mas sim uma dinâmica coletiva, pois é fruto da interação das partes, adultas(os) e crianças, e tem que ser reafirmada ao longo de toda a investigação.

Quando o Enderman me deu a mão e saímos andando pelo parque me senti acolhida. Ele estava literalmente me fazendo entrar no espaço das crianças. E me apresentava como uma estranha que deveria ser conhecida por todos e a todos deveria conhecer. A minha participação no grupo não era como de uma criança, de uma igual, mas de alguém que estava chegando. Em certa medida, Enderman mantinha comigo uma relação criança-adulta, ao insistir em me mostrar “*as coisas que eu sou bom*”, pois não o observei tendo essa relação com nenhuma outra criança. No entanto, essa reação era, também, em função de eu ser o único elemento novo no grupo, o único que não o conhecia e não conhecia suas habilidades. (CADERNO DE CAMPO, 29/06/17)

Para Manuela Ferreira (2008) dois princípios são fundamentais nesse tipo de pesquisa: a simetria ética e a reflexividade metodológica. A simetria ética entre adultas(os) e crianças implica em não considerar como certas e inquestionáveis as diferenças entre adultas(os) e crianças. O que não quer dizer que se deva ignorá-las. Muito pelo contrário. As diferenças devem ser reconhecidas, as desigualdades de poder existem, mas podem ser questionadas, pois não são fatos naturais e universais, são construções sociais. Como princípio metodológico, a assimetria ética está associada à crítica ao adultocentrismo e provoca a consideração das especificidades das crianças para a definição metodológica e condução dos trabalhos de investigação, valorizando os aspectos culturais locais (do grupo investigado).

Sobre a reflexividade metodológica, Ferreira (2008) aponta que não basta ter como intenção fazer uma prática investigativa crítica ao adultocentrismo e que fomente o protagonismo das crianças para que todas as tensões de desigualdades entre crianças e

adultas(os) se dissipem. É preciso o constante repensar sobre a própria prática, por ela denominado de reflexividade. É olhar para suas (nossas) próprias práticas enquanto adultas-pesquisadoras sempre se questionando onde, como e o quanto estão embebidas em preceitos e preconceitos adultocêntricos; para em seguida, e em tentativa presente ao longo de toda a pesquisa, desconstruir as práticas e conhecimentos que se coloquem como obstáculo ao fomento à autonomia das crianças e ao reconhecimento delas enquanto categoria social equivalente à adulta:

(...) a reflexividade metodológica é então compreender como ambos, adultos e crianças, adultocentrismo e processos interpretativos, se influenciam, constroem, jogam e controlam no terreno das relações e interações sociais ocorridas. Ou seja, a noção de reflexividade é fulcral para desconstruir os essencialismos relativos àquelas duas categorias sociais. (FERREIRA, 2008, p.152)

As relações entre as crianças e a pesquisadora são bastante centrais quando se reflete sobre metodologia de pesquisa com crianças, pois é preciso atentar para a relação desigual entre adultos e crianças. Uma desigualdade marcada pela diferenciação de inserção social, de porte físico e de habilidades motoras e intelectuais. Manuela Ferreira sabiamente indica a necessidade de um reposicionamento da(o) adulta(o) nessa relação, que ao partir para uma etnografia *com* crianças é preciso abrir mão dos privilégios de adultas(os) e construir uma simetria ética, pois “a pesquisa que perspectiva as crianças como atores sociais assume como dimensões centrais o estatuto da autonomia e da equidade conceitual das crianças e a simetria ética com os adultos.” (FERREIRA, 2008, p.149). A autora ainda completa:

(...) se do ponto de vista da/o adulta/o-investigador/a, as concepções e interpretações adultocêntricas acerca das crianças e das suas ações interferem teimosa e amplamente no modo como elas as percebem e se relacionam com elas, reciprocamente, do ponto de vista das crianças, também elas informadas pelos pressupostos adultocêntricos, podem desencadear face ao/à investigador/a uma série de interpretações heterogêneas, reflexivas e críticas acerca da sua pessoa e do(s) desempenho(s) dos seus papéis, pondo-os frequentemente à prova. (FERREIRA, 2008, p.149)

Assim, para Manuela Ferreira, desenvolver uma pesquisa com crianças é um trabalho de constante reposicionamento adulto em relação aos seus privilégios sociais e concepções sobre a sociedade, e por si só uma prática de valorização social das vivências e saberes infantis. É um exercício de autocrítica e de ação direta, pois não basta ter o princípio da autonomia e protagonismo das crianças, é preciso praticá-lo.

Abrir mão de nossos privilégios de adulta(o) é um exercício complexo. Procurando ser uma pesquisadora etnógrafa de crianças pequenas, busquei escutar e olhar mais do que falar,

mas meus pensamentos estavam a mil. Nessas primeiras visitas, percebi que em diversos momentos tinha pensamentos bastante adultocêntricos. Ao sentar numa mesa com as crianças e acompanhá-las na realização da “atividade da letra D”, em alguns momentos, pensei em auxiliar uma criança a realizar a atividade ou indicar que esqueceu algum pedaço do exercício. Ainda que estivesse atenta às suas conversas e interações, certos pensamentos estavam presentes. Em nenhum momento orientei as crianças e foi muito bom que a professora também não me cobrou por isso. Entendo que para ela ficou claro que esse não seria o meu papel.

Outra situação também me fez pensar sobre a minha posição em campo, sobre o meu papel de pesquisadora numa etnografia *com* crianças e a relação ética com o grupo. Estava no parque, sentada na mureta do tanque de areia, olhando algumas crianças de outra sala brincar na gangorra.

Um menino está sentado numa ponta da gangorra. A outra ponta, que estava levantada, estava rodeada por duas meninas e um menino. Elas e ele estavam colocando pedregulhos no assento. Três grandes pedras de cimento e ainda tentavam equilibrar uma lata de metal em cima. A lata caiu, uma pedra se desequilibrou e caiu também. Uma das meninas levantou a pedra com dificuldade até a altura de seus ombros, para tentar encaixar no lugar de novo, ela caiu mais uma vez. Fizeram esse exercício por três vezes, logo os quatro terminam a brincadeira e foram para o outro lado do parque. (CADERNO DE CAMPO, 25/08/17)

Inicialmente, apenas observei a brincadeira desse grupo de crianças da outra sala, que me chamou a atenção por ser protagonizada por um grupo misto de meninas e meninos. Aos poucos meu olhar de etnógrafa se intercalou com o olhar de *adulta típica* e pensei no perigo de uma pedra desse tamanho cair no pé de uma das crianças. Por um lado, fiquei aflita ao ver a pedra despencando e receei um machucado. Por outro lado, percebi que elas estavam fazendo um experimento de física! Um verdadeiro exercício de conhecimento e autonomia. Estavam tentando fazer o contrapeso para levantar o menino que pacientemente estava sentado na outra ponta. Chamou-me a atenção que entre as três crianças que estavam estudando os pedregulhos e seus encaixes, duas eram meninas, que não assumem o estereótipo da fragilidade, levantando as pedras e tomando iniciativas na brincadeira; e o menino que as acompanhava não demonstrou estranhamento nas ações delas.

É preciso estar sempre atenta para evitar os vícios de ações adultocêntricas em campo, pois:

Somente buscando situar a perspectiva da infância, buscando a ótica das próprias crianças, é possível pensar nelas como seres atuantes e entender até

que ponto as medidas de proteção que se lhes aplicam servem aos seus interesses ou as constroem sem justificativas. (FINCO, 2011, p. 167)

A não intervenção nessa situação (e em outras que surgiram ao longo da pesquisa) se colocava não apenas pela minha posição de observadora numa etnografia *com* crianças, mas também pela posição de desconstrução de relação adultocêntrica, na qual a(o) adulta(o) pode adentrar numa relação estabelecida sem autorização e sem convite, e ainda mais, impor ou alterar as regras da brincadeira. Intervenção esta que poderia limitar as possibilidades de experimentações e aprendizagem das crianças.

Consideramos, então, que é preciso questionar as ambiguidades vividas em campo no exercício de abrir mão dos nossos/meus privilégios. Nessa pesquisa, e suponho também em tantas outras, a pesquisadora faz uso dos próprios privilégios colocados em xeque para poder realizar a investigação. Eu, pesquisadora, posso circular de mesa em mesa quando quero, enquanto as crianças não. Eu posso puxar conversa ou continuar uma conversa com uma criança e não “levar bronca” da professora. Esses privilégios são ferramentas importantes para a execução da pesquisa e as crianças percebem que eu os detenho. E, no entanto, poderei abrir mão deles? A professora poderia me tratar da mesma forma que trata as crianças? Essas questões perduram ao longo da pesquisa em razão da sua complexidade, pois não dependem somente da ação da adulta-pesquisadora, mas também da adulta-professora e das crianças-participantes. Seria necessário que a simetria ética entre adultos e crianças (FERREIRA, 2008) fosse assumida por todas(os) participantes da pesquisa, inclusive a professora e as crianças.

Considero que no decorrer da pesquisa de campo fui aceita no grupo, mas como uma adulta. As crianças percebiam que eu não era uma adulta típica, seja por sentar com elas nas mesas, por brincar e correr no parque, seja por não dar bronca quando meninas e meninos fazem coisas proibidas pelas professoras. Mas reconheciam que eu tinha alguns privilégios e algumas habilidades típicas da adultez. Em poucas situações alguma criança veio me solicitar que intercedesse em alguma briga ou disputa e em geral solicitavam às professoras. À mim, pediam para amarrar um casaco na cintura, o cadarço do tênis, ajudar a abrir um zíper nas costas... coisas que não observei pedirem a outras crianças.

A relação que se estabeleceu entre eu, adulta-pesquisadora, e as crianças-participantes da pesquisa dependeu, como destacado por Manuela Ferreira (2008), também delas aceitarem outras relações entre adultas e crianças que não estejam pautadas pela autoridade da professora; em outras palavras, dependeu do movimento de questionamento das crianças à

naturalidade da relação hierárquica de conhecimentos e habilidades entre adultos e crianças, que possibilita o traçar de outras relações intergeracionais. A autocorreção da pesquisa (FERREIRA, 2008), da postura da pesquisadora e das estratégias adotadas em campo, teve em vista a tentativa de tecer relações não adultocêntricas com as crianças, vislumbrando que esses são princípios da pesquisa etnográfica *com* crianças e um reconhecimento da autonomia de meninas e meninos.

#### 4 “Ô prôôô, menino também pode usar meia calça, né?!”: Normatividades e (re)significações de gênero nas corporalidades de meninas e meninos

Era o começo da manhã e as crianças estavam ainda chegando à sala. Sentado em seu lugar demarcado, Bruno, que conversava com Alicia, comentou que queria ganhar uma meia calça de sua mãe. Alicia prontamente respondeu que meninos não podem usar meia calça. Em seguida, Bruno foi até a mesa da professora e perguntou:

Bruno: Ô Prôôôô, menino também pode usar meia calça, né?!?”

Professora: *Meninos podem usar meia calça, sim.*

Bruno voltou para a mesa e falou para Alicia:

Bruno: *A professora disse que sim, viu?!*

(CADERNO DE CAMPO, 29/09/17)

Iniciamos este capítulo com a fala de Bruno, uma das crianças do grupo investigado. O “episódio: meia calça” chamou a nossa atenção para as normatividades de gênero presentes nas vestimentas, ressaltadas no questionamento de Bruno. Sem aparentar desconforto no momento em que expressava seu desejo pela meia calça, e mesmo diante do questionamento de Alicia, Bruno continuou confiante de sua posição. Também chamou a atenção que, de certa forma, Bruno questionou a separação dicotômica de gênero ao afirmar que meninos também podem usar vestimentas socialmente identificadas às meninas e mulheres. Poderemos perceber a forte presença das normatividades de gênero, assim como os questionamentos das crianças, permeando as análises que veremos a seguir.

Neste capítulo serão apresentados os dados gerados (GRAUE e WALSH, 2003) durante o trabalho de campo no qual investigamos o processo de construção social dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil, buscando identificar as normatividades de gênero e as formas como as crianças as ressignificam.

A partir do referencial da Sociologia da Infância, dos Estudos Feministas, dos Estudos de Gênero e dos Estudos do Corpo, buscamos observar como ser menina e ser menino no âmbito da pré-escola marcam as corporalidades das crianças participantes da pesquisa. Ao abordar a questão da construção social do corpo de meninas e meninos na Educação Infantil, duas categorias se revelaram como centrais para as análises: as brincadeiras e os movimentos.

As brincadeiras, presentes no dia a dia das crianças, foram concebidas enquanto pré-requisito para compreensão das práticas criativas de reprodução interpretativa e a construção das culturas infantis. Nossas análises partem do princípio de que as brincadeiras das crianças não são formas de interiorizar uma socialização para um mundo adulto e sim a própria



vivência da cultura infantil, a preparação para suas próprias vidas (THORNE, 1993). Assim, a brincadeira, como expressão das culturas infantis, permite às crianças construir suas próprias visões de mundo, experimentando, reinventando, reproduzindo e tornando a experimentar novamente.

Essa visão implica a compreensão das ações das crianças como um exercício de agência social, um reconhecimento do protagonismo infantil. E como salienta Márcia Buss-Simão, o olhar deve ir além da compreensão da brincadeira como espaço de alegria e divertimento. É preciso estar atenta para as relações de poder que se estabelecem entre as crianças, pois “nas brincadeiras, as crianças podem com suas próprias ações reforçar, modificar, multiplicar, transformar, transgredir, transcender ou simplesmente, ocultar processos de dominação e desigualdades sociais” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 182).

A outra categoria que norteou as análises foi os movimentos, compreendidos como ações corporais que podem expressar mais do que simples deslocamentos intencionais. Marcel Mauss (2003) discorre sobre a construção social do corpo, exemplificando que as pessoas têm hábitos corporais diferentes em culturas distintas. Argumenta que não são apenas hábitos, mas os corpos, em diferentes culturas, conseguem realizar diferentes movimentos ou sentem-se confortáveis em determinadas e distintas posições, pois é um aprendizado social e não uma limitação biológica. Essas diferenças ajudam a conformar corpos diferentes, conforme aponta Jocimar Daólio:

Cada sociedade destaca e valoriza determinadas formas de uso do corpo ou determinados movimentos corporais. E assim os corpos vão se diferenciando uns dos outros, em consequência dos símbolos e valores que neles são colocados pela sociedade, em cada momento histórico específico. (DAOLIO, 1994, p. 94)

Como aprendizado cultural expresso pelo corpo, as brincadeiras e os movimentos se mostraram como elementos importantes para a análise sobre as corporalidades dessas meninas e meninos. Assim, foi possível problematizar as marcas das falsas dicotomias de gêneros (FAUSTO-STERLING, 2002) nas corporalidades de meninas e meninos, que se expressavam em reproduções, resistências e criações culturais infantis.

Ao longo do campo, observamos também que as corporalidades das meninas e dos meninos eram marcadas de forma diferenciada quando estavam interagindo nos espaços internos e no espaço externo. Logo no início do campo foi possível perceber que as crianças frequentavam principalmente três espaços distintos na EMEI: a sala do grupo; o galpão que compreendia o refeitório, banheiros, palco e área de brincar; e o parque. A circulação das

crianças entre esses espaços era feita somente com a autorização da professora, que em geral formava filas das meninas e dos meninos para os deslocamentos. O contraste entre a amplitude do espaço externo (o parque), e os espaços internos (sala do grupo e galpão), era nítida e impactante. No parque, espaço amplo, com trepa-trepas, balanços, gangorras, tanque de areia e outros brinquedos típicos de parquinhos, verificamos que as crianças têm maior liberdade de movimento e escolhas e, assim, têm maior poder e autonomia. Já no espaço interno, observamos que as professoras adultas têm maior poder de determinação de brinquedos e atividades, e as brincadeiras e movimentos das meninas e dos meninos são potencialmente mediados por objetos e brinquedos generificados, como descreveremos adiante. Esses espaços internos, restritos em termos de dimensão física, também eram marcados por menor autonomia das crianças. Desta forma, um olhar diferenciado sobre as interações nos espaços internos e nos espaços externos se mostrou necessário para as análises das corporalidades das crianças pequenas.

Este capítulo está organizado em três tópicos. O primeiro tópico "Gênero sendo incorporado: corporalidades marcadas pelas vestimentas, adornos e fantasias", inicia com a discussão sobre as normatividades de gênero, trazendo as percepções das crianças sobre as diferenças de gênero e suas corporalidades, nas brincadeiras, vestimentas e acessórios. Apresenta episódios em que as crianças, meninas e meninos, trouxeram elementos que nos indicam suas visões sobre as representações de gênero.

O segundo tópico deste capítulo "Corporalidades e movimentos nos espaços internos: controle adultocêntrico e brinquedos generificados", apresenta episódios com as interações de meninas e meninos nos espaços internos, tanto em sala como no galpão dos brinquedos. Destacamos as marcas do controle adultocêntrico nas corporalidades das crianças e a relevância dos objetos e brinquedos que compõem estes espaços para as produções culturais infantis. Traçamos reflexões sobre como objetos e brinquedos generificados revelam normatividades de gênero que marcam as corporalidades dessas meninas e desses meninos.

O terceiro e último tópico "Corporalidades e movimentos na área externa do parque: as culturas infantis e as (re)significações de gênero", destaca como esse espaço amplia o horizonte de autonomia e movimento, favorecendo a expressão das corporalidades das meninas e dos meninos. Apresentamos episódios que indicam que nos espaços de maior autonomia e poder de escolha das crianças, a força das normatividades de gênero se fazem menos presentes em suas corporalidades, contribuindo na vivência de diferentes feminilidades e masculinidades construídas no processo criativo das culturas infantis.

#### 4.1 Gênero sendo incorporado: corporalidades marcadas pelas vestimentas, adornos e fantasias

A seguir, apresentaremos análises de episódios sobre as corporalidades e as normatividades e ressignificações de gênero relacionadas com as vestimentas, adornos e brincadeiras com fantasias. Os episódios nos revelam pistas para pensar as construções sociais dos corpos de meninas e meninos e as percepções que as crianças têm sobre gênero, como brincam e o que pensam sobre estas questões, nas variadas relações entre as crianças; entre a professora e o grupo de crianças; e entre as crianças e a pesquisadora.

Trazemos o "episódio: o uso do boné" que apresenta a cena do início do dia da jornada das crianças na EMEI, no qual a professora costumava contar as crianças e anotar o número na lousa. Nesse dia, ao lado do número de crianças, desenhou um rostinho usando um boné, representando todas as crianças, meninas e meninos. Algumas crianças logo falaram que era um menino, pois estava de boné. A professora questionou se meninas também não podiam usar boné e um debate se deu na sala, com meninas e meninos afirmando que menina podia ou não podia usar boné. Frente a tal mobilização, e possivelmente impactada pela realização da pesquisa com o grupo, a professora se dispôs a dialogar com as crianças sobre o tema e improvisou uma dinâmica, como relatado a seguir:

A professora afastou as mesas do centro da sala, pediu para as crianças sentarem no chão e disse que ia fazer uma roda de conversa. Pediu para Bela e Bruno ficarem em pé na frente dela. Perguntou para o grupo qual era a diferença entre a Bela e Bruno. Rapidamente as crianças começam a falar ao mesmo tempo: *"Bruno é mais alto e tem cabelo diferente"*, *"a cor dos olhos é diferente"*. E assim seguem indicando diferenças: a roupa, o tênis. Até que Gabriela falou: *"um é menino e a outra é menina"*. A professora pediu pra eles sentarem e chamou Enderman e Rezende e perguntou para o grupo a diferença entre eles. As crianças começaram a pontuar diferenças de altura, tipo de cabelo, cor da camiseta. Depois a professora chamou a Natsumi e Gabriela. As crianças começaram a falar que a Natsumi era mais alta, que o tênis era diferente, o cabelo, a calça... Depois que as duas meninas se sentaram, a professora falou: *Vocês viram uma menina e um menino, dois meninos e duas meninas. Viram as diferenças. E vocês lembram que me falaram que menina não pode usar boné?! (CADERNO DE CAMPO, 29/08/17)*

A professora buscava chamar a atenção para o fato de que ser menina e ser menino era apenas uma no meio das várias diferenças percebidas entre as crianças, buscando traçar argumentos sobre a desconstrução de estereótipos. Nesse episódio, observamos que as crianças percebiam outros elementos da corporalidade como caracterizadores das crianças,

para além do gênero. Allison James, Chris Jenks e Alan Prout (2000 apud BUSS-SIMÃO, 2012) observaram em seus estudos que para as crianças a “estatura, forma, aparência, sexo e desempenho funcionavam como fontes de ação social, embora flexíveis e mutáveis, no processo das interações, formação de identidade e relacionamentos, ainda em formação nas crianças” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 22). E desta forma pontuam a centralidade da corporalidade nas interações das crianças e na formação de suas identidades.

No “episódio: roupa de menina e roupa de menino”, que se deu nessa mesma dinâmica improvisada pela professora, as crianças expuseram suas visões com relação às normatividades de gênero e às vestimentas.

Professora: *O Bruno pode usar a blusa da Natsumi, que é rosa?*

Algumas crianças falam que sim e outras que não.

Batman: *Não pode.*

Lady Bug, responde de forma enfática: *Sim.*

Professora: *Menino pode usar roupa de menino e menina pode usar roupa de menino. Não tem nenhuma diferença. O Authentic pode usar a roupa da Natsumi?*

As crianças deram risada, principalmente os meninos.

Homem de Ferro, dando risada: *Não pode.*

Professora: *Por quê?*

Homem de Ferro: *Eu não gosto de coisa de menina.*

Professora: *O que é coisa de menina?*

Homem de Ferro: *Rosa.*

Authentic: *Eu gosto de azul.*

Professora: *Por que você gosta de azul?*

Batman: *Azul é cor de piscina.*

Professora: *Têm roupa de menino e de menina?*

Bruno, Moranguinho e Bela respondem em voz alta: *Não.*

Bruno: *Menino pode usar saia e salto.*

Professora: *Menino pode usar vestido?*

Em coro Bruno, Moranguinho, Bela, Gabriela e Mulher Maravilha respondem: *Sim.*

Ao meu lado Homem Aranha fala baixo, só para quem está perto ouvir: *Eu não uso vestido. Eu não sou mulher.*

Eu: *É mesmo?!*

Homem Aranha: *Eu não sou mulher. Você é mulher, tem cabelo. Eu não sou mulher.* (CADERNO DE CAMPO, 29/08/17)

Nesse episódio observamos que as normatividades de gênero relacionadas às vestimentas são por vezes reforçadas, mas por vezes questionadas e ressignificadas. As roupas são um elemento cultural que visivelmente pode diferenciar os gêneros em nossa sociedade, seja pelas peças e acessórios, seja pelas cores. Algumas crianças, nesse episódio, reproduzem o entendimento social de que as saias, vestidos e salto alto estão associados exclusivamente às meninas. Enquanto outras, como Lady Bug, Moranguinho, Bela e Bruno expressaram concordância com a possibilidade de meninos também usarem vestidos. Márcia Gobbi

também observou em suas pesquisas a relação das cores com as normatividades de gênero, e pontua que “o rosa passa a simbolizar tudo o que envolve o feminino” (GOBBI, 2015, p. 149) não apenas nos desenhos, mas também nos objetos, vestimentas e adornos oferecidos às crianças e por elas utilizados:

Seguramente, isso resulta da imposição do rosa das roupas, sapatos, sandálias, bonecas, casinhas e tantos brinquedos que denotam a existência de uma didática de gênero que, perversa e vagarosamente, vai ensinando e constituindo qual é o lugar das meninas e das mulheres e do feminino. Há um universo na cor rosa envolvendo as práticas sociais femininas. (GOBBI, 2015, p.150)

Também observamos os brinquedos e brincadeiras como fronteiras que separam os gêneros no "episódio: brincadeira de menino e brincadeira de menina", como relatado a seguir:

Bruno: *Menino também pode brincar de boneca e menina de carrinho.*

Professora: *Quais brinquedos que você gosta Batman?*

Batman: *De brinquedo de menino.*

Professora: *De brinquedos de menino? Quais são os brinquedos de menino?*

Um coro de meninos respondeu: *Carrinho.*

Lady Bug: *Meu irmão usa boneca e eu, carrinho.*

Batman e Lugano falavam entre si que não gostavam de boneca. E Batman completou falando que não tem boneca.

Professora pergunta para Batman: *Se você tivesse boneca brincaria com ela?*

Batman: *Eu não.*

Moranginho: *Eu tenho um irmãozinho que brinca de coisa de menina e de menino.*

Authentic: *Quando eu era bebê não gostava de boneca.*

Professora: *E agora você gosta Authentic?*

Authentic: *Não.*

Professora: *E se a casinha de parque fosse rosa todos iam gostar de brincar?*

As meninas e alguns meninos falaram: *Sim.*

Batman, responde balançando a cabeça: *Não.*

Professora: *E se fosse azul todo mundo ia gostar de brincar?*

Ouviu-se um *sim* bem mais forte e mais numeroso, que agora incluía todos os meninos e todas as meninas.

Lady Bug: *Meu irmão gosta de fazer balé.*

Mulher Maravilha: *Meu pai falou só vai me deixar fazer balé se eu fizer também basquete ou futebol. Eu escolhi os dois.* (CADERNO DE CAMPO, 29/08/17)

Neste episódio observamos uma conversa sobre as preferências de brinquedos entre meninas e meninos. Também aqui, observamos que entre os meninos há maior reconhecimento das normatividades de gênero com relação aos tipos de brinquedos destinados ou preferidos por meninos e aqueles destinados ou preferidos pelas meninas, explicitado nas falas de Batman que diz gostar de “brinquedo de meninos” e se recusar a brincar numa casinha rosa. Entre as meninas, principalmente Lady Bug, Mulher Maravilha, Bela e Moranguinho, que se colocaram na roda, observamos o questionamento à separação

dicotômica de brinquedos por gênero. Elas reconhecem a diferenciação, mas aparentemente expressam menos a dicotomia, pois aceitam que meninos usem ou brinquem com “coisas de meninas”.

Ellen Jordan (1995), ao investigar a construção das masculinidades, relata que estudos apontam para a construção de uma masculinidade em oposição à feminilidade ou ao que socialmente esteja associado ao feminino: “uma definição de masculinidade em que a parte subordinada é o comportamento feminino, que ser homem é principalmente fazer coisas que não podem e não devem ser feitas por mulheres” (JORDAN, 1995, p. 75). Nesse sentido, também observamos uma maior aceitação do grupo com relação às meninas brincarem de carrinho e “coisas de meninos” do que os meninos brincarem de boneca ou de “coisas de meninas”. Bruno foi o único menino a expressar uma posição distinta do grupo de meninos, ao tomar a iniciativa de falar que “*Menino também pode brincar de boneca e menina de carrinho*”. Essa concepção de masculinidade como a rejeição ao feminino descrita por Jordan (1995) também está presente na reação de ridicularização dos meninos que de alguma forma estariam ultrapassando as fronteiras da masculinidade, como na situação do menino Authentic no “episódio: roupa de menina e roupa de menino”. A cor rosa demarcou uma fronteira de separação de gênero (THORNE, 1993), que ao hipoteticamente ser cruzada por Authentic, motivou risos das crianças.

Outros episódios, a seguir relatados, também nos aportam as colocações de meninas e meninos com relação às corporalidades marcadas por gênero por meio de adornos, enfeites e fantasias.

No “episódio: virando princesa”, Bruno encena a minha transformação em princesa e identifica a maquiagem, o cabelo devidamente arrumado e o vestido como caracterização de uma personagem feminina:

Bruno começou a mexer no meu cabelo e disse que ia me pentear. Queria fazer uma chuquinha, mas desistiu. Pegou umas pecinhas do brinquedo de monta-monta e passou pelo meu cabelo como se fosse um pente. Em seguida falou:

Bruno: *Agora a maquiagem.* – pegou uma peça vermelha e passou na minha bochecha dizendo - *Um pouquinho de vermelho.*

Passou uma peça rosa nas minhas pálpebras. Pegou uma peça azul e passou sobre meu cabelo, como que o pintando de azul. Por fim passou uma peça pelo meu ombro e falou:

Bruno: *Um vestido. Pronto!*

Eu: *O que eu virei?*

Bruno: *Você virou uma princesa, a Cinderela.* (CADERNO DE CAMPO, 18/09/17)

No "episódio: batom não é de menino", a seguir relatado, Homem de Ferro, Ok Kaio e Bela conversam durante uma atividade de desenho proposta pela professora, que se transforma em uma brincadeira na qual o pedaço de giz molhado é ressignificado como um batom:

Homem de Ferro colocou o giz azul na água. Esse pedaço de giz estava com a ponta na diagonal, pois já estava gasta. A ponta em diagonal ficou molhada, mais escura que o resto.

Ok Kaio: *Ó, um batom.*

Homem de Ferro logo fingiu que passava o batom nos lábios. Bela sorriu, indicando que tinha achado engraçado.

Ok Kaio: *Batom não é de menino.* (CADERNO DE CAMPO, 21/08/17)

Aqui, a brincadeira, inventada por um menino, de uso de um adereço reconhecido socialmente como feminino é repreendida por outro menino. Homem de Ferro achou graça em encenar a maquiagem feminina a partir da ressignificação do giz molhado. Já a menina Bela deu risada, reação que nos deixa em dúvida sobre sua opinião: será que ela não percebe essa “transgressão” como um problema? Será que ela não se sente à vontade para expressar sua opinião e se esconde atrás do sorriso? De todo modo, nota-se que o menino Ok Kaio se sente à vontade para repreender Homem de Ferro.

Apesar de o batom ser um objeto socialmente associado às mulheres, e também reconhecido por algumas crianças da pesquisa dessa forma, o "episódio: batom não é de menino" revela como os meninos também têm curiosidade de brincar com esses objetos associados ao universo feminino. Homem de Ferro tem a curiosidade de brincar com o batom de giz.

Márcia Buss-Simão (2012) observa em sua pesquisa essa curiosidade dos meninos com os objetos associados às meninas e às mulheres. Relata que Willian é um menino que participa ativamente de interações com as meninas, gosta de brincar com elas e de utilizar artefatos materiais das meninas (sandálias, garrafinhas, personagens femininos). No entanto, e apesar de sua aceitação no grupo das meninas, é impossibilitado de participar do uso do gloss, episódio no qual uma das meninas, Nicole, passa o batom em todas as meninas presentes, menos nele. Ao pedir para Nicole passar nele também, Willian recebe a resposta negativa, pois “tu é menino, Willian, não pode!” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 214). A autora aponta que em sua pesquisa pode verificar que os artefatos materiais indicam e marcam os pertencimentos de gênero das meninas e dos meninos, assim como também explicitado no "episódio: batom não é de menino", analisado na presente pesquisa.

As demarcações de fronteiras entre gênero também foram relatadas na pesquisa de Márcia Gobbi (1997), explicitado no diálogo que dá título à dissertação “Lápis vermelho é de mulherzinha”, no qual um menino é repreendido por outro, por usar um lápis vermelho em seu desenho. O menino repreendido não se incomoda com a crítica de seu colega e segue desenhando como quer. Nesse episódio apresentado por Gobbi, assim como no “episódio: batom não é de menino”, um menino sente-se inconformado ao ver outro utilizando um símbolo associado às mulheres (o lápis vermelho e o batom de giz), o que parece ser uma afronta. Para Márcia Gobbi, a situação descrita pode ser entendida como movimento de resistência às determinações de gênero:

Não por otimismo da pesquisadora, mas pelas falas, demais ações e elementos contidos em desenhos de alguns meninos, via-se delineada de modo sutil a presença de resistências a determinações de gênero: aquilo que se dizia de “menina” nem bem o era segundo contestação de alguns, que resistiam, ora usando o lápis vermelho, ora discutindo bravamente com seus pares. (GOBBI, 2015, p.140)

Nesse sentido, trazemos para o debate também o “episódio: a peruca de cabelo loiro e comprido”, que se desenrolou em um dia de chuva em as crianças estavam brincando na área interna com fantasias.

No centro do círculo amarelo pintado no chão estava uma caixa com fantasias. Bruno colocou uma peruca de cabelo loiro e comprido e foi mostrar para Bela, e logo depois, para Homem Aranha. Ele e outros meninos deram risada de Bruno, que ficou um pouco incomodado com a reação e tirou a peruca. Então Bruno tentou por a peruca na cabeça de Ok Kaio, que não gostou e saiu correndo. Bruno foi colocar na cabeça de Rezende, que também não gostou, o empurrou e em seguida saiu bravo. Depois Bruno pegou na caixa uma saia branca rodada. Vestiu a saia, colocou a peruca de novo e saiu pulando. (CADERNO DE CAMPO, 25/08/17)

Para as meninas que frequentemente estão com Bruno, como Bela, Natsumi e Moranguinho, não houve estranhamento por ele ter vestido a peruca e a saia. Alguns meninos, como Ok Kaio, Rezende e Homem Aranha, acharam graça. Para além da risada dos meninos, a reação de negarem-se a vestir uma peruca loira e de cabelo comprido marca também o episódio. Ao rejeitarem o adorno, Homem Aranha, Ok Kaio e Rezende reafirmam as dicotomias de gênero, nas quais um menino não deve ter cabelo loiro e comprido, ainda que seja uma fantasia no âmbito de uma brincadeira. E, no entanto, para Bruno e algumas meninas, a situação não demonstra inadequação.

Daniela Finco analisa como os meninos também possuem desejo de brincar com as diferentes fantasias, com brilhos, cores e babados que permitem diferentes movimentos. Em sua pesquisa de doutorado (2010), analisou o episódio de um menino que gostava de vestir a



fantasia de noiva. Para ele não havia nenhum problema em usar um vestido. Ao usá-lo ele estava feliz, brincava, se movimentava rodando e interagindo com a vestimenta, insistindo em resistir aos estereótipos de gênero. O desejo e a curiosidade do menino pelas fantasias de meninas destoavam das expectativas de gênero que a sua professora insistia em reforçar, pois manipulava recompensas e sanções sempre que tais expectativas eram ou não satisfeitas. (FINCO, 2010, p. 138).

Também no “episódio: brincando de enfeitar”, Bruno nos apresenta suas ressignificações a partir das normatividades de gênero, conforme relatado a seguir:

Bruno chegou à sala, logo de manhã, com um adesivo de bolinhas azuis brilhantes colado sobre uma das sobrancelhas. Ele estava muito orgulhoso de seu adereço, mostrava para todos e todas na sala.

Enquanto a professora repassava as agendas das crianças, elas estavam brincando nas mesas com blocos de encaixe. Sentado em sua mesa junto com Alicia, Bruno fez uma tiara com os blocos de encaixe e em seguida chamou a atenção, falando em voz alta:

Bruno: *Olha a minha tiara!*

Chamou Arlequina, que estava em outra mesa pra ver. Então, Batman falou:

Batman: *É uma coroa de anjos.*

Bruno não gostou e respondeu: *Você que é coroa!*

As crianças riram. (CADERNO DE CAMPO, 04/12/17).

Nesse episódio, Bruno, ao brincar de se enfeitar, demonstra prazer e alegria ao utilizar os adereços - as bolinhas brilhantes e a tiara - e quis se mostrar para as demais crianças portando tais adornos. Mais uma vez Bruno não demonstra estranhamento ao se enfeitar, ficando até contrariado quando Batman, desavisadamente, renomeia a sua tiara como uma “*coroa de anjos*”. Bruno estava, nesse episódio, se afirmando e demonstrando em sua corporalidade gostos que desafiam as falsas dicotomias de gênero, e o seu coletivo o aceita.

É interessante notar que várias crianças, principalmente os meninos, expressavam, como anteriormente relatado, visões bastante dicotômicas de gênero, separando o universo das meninas e dos meninos: as roupas são distintas (meninos não podem usar vestido e meninas não podem usar bonés), as cores são distintas (menino não usa rosa), as brincadeiras são distintas (brincadeira de menino é carrinho; meninas brincam de bonecas). E, no entanto, esse coletivo de crianças não recriminava, não perseguia, não debochava de Bruno.

Vemos assim que as dicotomias de gênero, argumentadas pelo determinismo biológico como naturais e inerentes às crianças desde o seu nascimento, podem ser questionadas enquanto tal. As construções culturais infantis nos ensinam como as falsas dicotomias de gênero são incorporadas e como são também desconstruídas. Bruno, com sua corporalidade, questiona essas falsas dicotomias de gênero; e os demais meninos ao, por vezes reafirmarem

as dicotomias e por vezes não as defender, mostram como o processo de incorporação das falsas dicotomias de gênero não é linear e homogêneo. “Precisamos ser capazes de aprender com esses meninos e meninas a pensar de uma forma não fragmentada e nem dicotomizada, a reinventar a vida, a sermos capazes de nos maravilhar com o diferente ao invés de repudiá-lo” (FINCO, 2010, p. 136).

Observamos que as normatividades de gênero estão presentes nas vestimentas, enfeites, adornos, gostos e preferências, que se expressam nas corporalidades das crianças pequenas. E assim, as corporalidades são construídas socialmente a partir das expectativas externas à cultura infantil, pois “as expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis.” (VIANNA e FINCO, 2009, p. 273); como também são construídas nas relações estabelecidas entre as crianças, nas expressões de suas próprias culturas infantis:

O corpo - seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens - é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais. (VIANNA e FINCO, 2009, p. 271)

São nas relações estabelecidas entre as crianças nas suas vivências culturais, marcadas por padrões e normatividades de gênero da sociedade na qual estão inseridas, que as crianças constroem e ressignificam suas corporalidades.

Em pesquisa com crianças pequenas sobre as representações de feminilidade e masculinidade construídas pelas crianças pequenas, Lutiane Novakowski, Marisa Vorraber Costa e Fabiana de Amorim Marcello (2013, p. 243) indicam que as diferentes vestimentas e adornos associados às mulheres e aos homens e reconhecidos pelas crianças “expressam visões adultocêntricas sobre aspectos relacionados aos marcadores de gênero”. As pesquisadoras e o pesquisador argumentam que a identificação das normatividades de gênero, por elas e ele nomeada de marcadores de gênero, seria uma construção da cultura adulta, e como observado nesta pesquisa de mestrado, presentes nas vestimentas, adornos e enfeites oferecidos para meninas e meninos.

Assim, pudemos observar no “episódio: roupa de menina e roupa de menino”, “episódio: brincadeira de menino e brincadeira de menina” e no “episódio: a peruca de cabelo loiro e comprido”, que a incorporação das normatividades de gênero não se dá de maneira linear e homogênea entre as crianças. As produções culturais infantis, por meio de

brincadeiras, com as ressignificações de gênero e a criatividade da reprodução interpretativa das crianças pequenas, criam contextos diversos de relações sociais.

#### **4.2 Corporalidades e movimentos nos espaços internos: controle adultocêntrico e brinquedos generificados**

Neste tópico será exposta a descrição dos espaços internos da EMEI frequentados pelas crianças e abordaremos episódios protagonizados nesses ambientes, apresentando reflexões sobre como o controle adultocêntrico marca as corporalidades de meninas e meninos. A partir dos movimentos e das brincadeiras nos espaços internos, problematizamos as normatividades de gênero e destacamos as ressignificações de gênero construídas pelas crianças pequenas.

Os espaços internos que nos propomos a analisar são os que as crianças mais frequentam: a sala do grupo e o galpão, que já foram brevemente apresentados no capítulo anterior. A sala do grupo acompanhado abriga sete mesas com quatro cadeiras cada (Foto 1 e Foto 2), a mesa da professora (Foto 3), um grande espelho colado na parede, armários para guarda de material, uma estante com alguns jogos pedagógicos (quebra-cabeças, jogos da memória, peças de encaixe), que fica atrás da porta da sala, e uma mesa auxiliar, utilizada para apoio das garrafinhas de água das crianças e para local de resguardo de atividades realizadas. Além desse mobiliário, a sala tem uma ampla lousa, uma TV e um aparelho de DVD.

Na parede, logo acima da lousa, observam-se um varal de alfabeto de letras bastão e um varal com os numerais, ambos permanentes. O varal com as atividades das crianças também é permanente e fica na parede oposta à lousa. Para cada criança, há um saquinho com uma folha com a foto da criança e seu nome escrito (digitado e impresso) logo abaixo. Nas paredes também são afixadas temporariamente atividades das crianças: desenhos individuais ou coletivos, cartolinas com atividades sobre as vogais, entre outros.

Foto 1 - Disposição das mesas em sala, o varal de atividades



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 2 - A Lousa, o alfabeto e, ao fundo, a estante com jogos pedagógicos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 3 - A mesa da professora



Fonte: Acervo da pesquisadora

As mesas estão sempre dispostas nos mesmos lugares. Em alguns momentos essa disposição é alterada, como no caso de uma atividade de roda na qual as mesas e cadeiras foram afastadas de forma a liberar o centro da sala; para ver filme, momento no qual as crianças realocam as cadeiras para conseguir enxergar a TV; ou para realizar atividade em mesa única.

O mobiliário e alguns materiais estão dispostos de forma acessível para as crianças, em seu tamanho ou altura de colocação, como é o caso da prateleira de jogos pedagógicos e o varal de atividades. No entanto, como também observou Patrícia Prado em sua pesquisa de mestrado (1998), “a forma de utilização e apropriação destes elementos pelas crianças era constantemente controlada e estruturada pelos adultos” (PRADO, 1998, p. 48), de modo que a autonomia de circulação e de uso dos materiais e mobiliários é determinada pela professora.

Assim como em muitas creches e pré-escolas brasileiras, as crianças da EMEI pesquisada "ainda são colocadas para brincar sentadas em cadeirinhas e mesas, as quais, ao mesmo tempo em que propiciam o brincar, acabam construindo seus corpos. A pré-escola acaba escolarizando as brincadeiras e os corpos" (FINCO, 2004, p. 90). A restrição de movimentação dos corpos e brincadeiras limita suas possibilidades de criação e produção cultural.

Em sala, as crianças têm mesas e assentos fixos determinados pela professora. Segundo a professora, a determinação dos lugares é feita pensando em "equilibrar" a mesa, colocando meninas e meninos, de forma que, em geral, as mesas têm duas meninas e dois meninos, que sentavam em lados opostos da mesa quadrada: os meninos um de frente para o outro, e as meninas, uma de frente para a outra. Observamos que a organização, distribuição e as normas de uso dos espaços da sala do grupo acompanhado estão pautadas numa relação adultocêntrica, onde a professora determina as regras partindo unicamente de seus próprios critérios.

O controle das corporalidades dessas meninas e meninos era intenso, e como corpos de crianças cheios de energia e vontades, era frequente a situação da professora chamando atenção para retornarem aos seus lugares. As crianças não eram autorizadas pela professora a se levantarem e ir conversar com alguma criança em outra mesa durante as atividades ou mesmo quando estavam brincando com peças de encaixe ou de montar. Levantar para ir buscar alguma pecinha em outra mesa, pois lhe falta um tipo para terminar de montar seu brinquedo, era algo bem frequente de se observar. Ainda que seja mais comum ver os meninos levantando e transgredindo essa regra da professora, as meninas também o faziam. Sempre que observado pela professora, ela mandava a criança sentar "em seu lugar".

A disposição da sala, as normas de circulação e, inclusive, o posicionamento das crianças estava sobre constante vigilância e exercício do poder adultocêntrico escolar. Ainda que estejamos no âmbito da pré-escola, a forma escolar está presente de muitas maneiras: no controle do tempo, no uso constante de cadeiras e mesas, entre outras. As corporalidades de meninas e meninos já começam a ser marcadas pela escolaridade antecipada, pois, como afirma Michel Foucault (2003), é sobre o corpo que se dirige, prioritariamente, o exercício do poder e da disciplina.

A organização escolarizada da sala, na qual as crianças ficam sentadas, brincando e fazendo atividades sobre as mesas, é uma forma que facilita o controle das crianças e também contribui com a conformação de corpos e indivíduos adequados às suas futuras funções de

alunos e, posteriormente, como trabalhadores no sistema capitalista. “Ao copiar o modelo de uma sala de aula, a EMEI transfere a utilização de cadeiras e mesas para as crianças pequenas, doutrinando e escolarizando seus corpos e preparando-as para enfrentar as longas horas sentadas dentro da sala do ensino fundamental” (FINCO, 2004, p. 91) e futuramente dentro da fábrica, do escritório, do *homeoffice*, da universidade...

Essa disposição de mesas com cadeiras, com corredores que as separam e permitem a circulação para a vigilância, com posicionamento previamente selecionado, permite que os corpos das meninas e dos meninos sejam mais bem controlados e analisados, e potencializam a eficiência no cumprimento das funções (escolares) que lhes são atribuídas. Evidencia-se, então, uma prática que, de forma opressora e por vezes violenta, prioriza o controle adultocêntrico dos corpos das crianças e a execução de atividades da cultura escolar “em detrimento das possibilidades de interação e favorecimentos das amizades” (FINCO, 2010, p. 114).

A organização das mesas com este critério de composição “equilibrada” também parece nos revelar as marcas das dicotomias com base nos estereótipos de gênero. Pesquisas problematizam os estereótipos das meninas como as crianças “colaborativas” e os meninos como os “bagunceiros” (BELOTTI, 1983; FINCO, 2004, 2010; TARDUCCI e ZELARALLÁN, 2016). Daniela Finco (2010) observou que as diferenças e expectativas de comportamento entre meninas e meninos eram utilizadas como critério de distribuição nas mesas. Revela como esta forma de organização tinha o objetivo de facilitar a condução do grupo e a manutenção da disciplina.

Já no galpão, apesar do pé direito alto, o espaço de circulação das crianças não era muito amplo, pois tinha seu centro tomado por mesas, que eram usadas para as refeições (Foto 4 e Foto 5). Ao fundo havia um palco, que era usado no dia a dia como espaço em que as crianças do grupo tiravam a soneca depois do almoço (Foto 4), pois na sala não cabiam todos os colchonetes dispostos no chão.

Também no galpão se localizavam os banheiros frequentados pelas meninas e pelos meninos (Foto 6, 7 e 8), que eram completamente separados, inclusive o lavatório de mãos. Observa-se que a diferenciação entre os banheiros de meninas e meninos é mais visível pelas lixeiras rosa e azul, respectivamente, do que pelos pequenos quadros de sinalização colados acima do batente das portas que dão entrada às cabines com privadas, localizado, então, muito acima do horizonte de visão das crianças.

Foto 4 – Refeitório e disposição das mesas



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 5 – Refeitório com banheiros das crianças ao fundo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 6 – Lavatório do banheiro das meninas



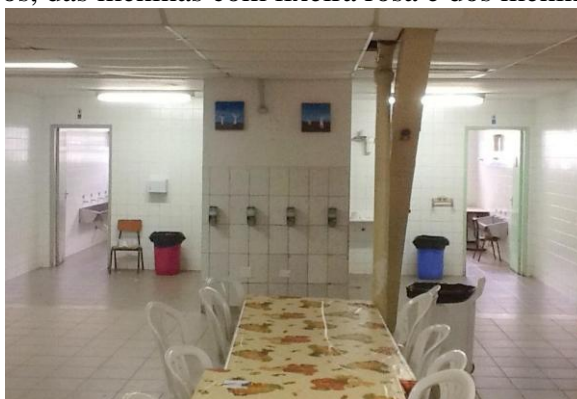
Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 7 – Lavatório do banheiro dos meninos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 8 – Banheiros, das meninas com lixeira rosa e dos meninos com lixeira azul



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao lado direito do galpão havia uma estante com caixas de brinquedos variados. O espaço que se estendia a sua frente era livre de mobília e no chão havia a pintura de dois círculos amarelos, que serviam para agrupar as crianças em roda. Essa área, que será destacada nas análises, foi por mim nomeada de: galpão dos brinquedos (Foto 9)



Foto 9 – Galpão dos brinquedos



Fonte: Acervo da pesquisadora

A estante do galpão de brinquedos era bastante alta, de modo que apenas as duas prateleiras mais baixas eram acessíveis para as crianças. Quase todos os brinquedos estavam guardados em grandes caixas ou contêineres, à exceção de alguns poucos livros que não chegavam a encher uma prateleira. Somente algumas caixas estavam identificadas com etiqueta, na qual estava escrito o tipo de brinquedos que nela se encontrava, que no caso eram brinquedos de pecinhas de encaixes. A maior parte das caixas misturava brinquedos de tipos variados, entre bonecas de pano e de plástico, bichos de pelúcia, dinossauros de plástico, bonecos de heróis, carrinhos, peças de pistas de corrida, jogos de chá e panelinhas, animais de plástico, entre outros. Havia também duas caixas somente com fantasias. Entre as fantasias observei vestidos compridos e rodados (tipo de princesa e de festa junina), saias, blusas, roupas de piratas (colete e chapéu), macacão de esqueleto, paletó (tamanho infantil, preto brilhante), macacão colorido, capas, perucas, entre outras. As cores das fantasias eram variadas, mas entre os vestidos e saias predominava o rosa e branco; e entre os paletós e coletes predominava o preto.

O tempo destinado ao uso do galpão dos brinquedos era bastante restrito, pois por estar ao lado do refeitório e sem haver nenhuma divisão física entre os espaços, somente era usado pelas crianças em momentos em que não se serviam refeições. Considerando que a EMEI tinha ao todo cinco grupos de crianças para lanche e almoçar, o tempo de refeitório livre era limitado. Em geral as crianças participantes da pesquisa frequentavam o galpão dos brinquedos após o lanche e quando não podiam ir ao parque nos dias de chuva. Essa organização espacial e temporal que não privilegia o uso do espaço que poderia se tornar uma



brinquedoteca, reflete, assim, a preocupação em adaptar as atividades das crianças às necessidades funcionais da instituição.

A composição, organização e normas de uso dos espaços se mostram como elementos importantes nas relações de poder que se estabelecem no âmbito da Educação Infantil. Tássio José da Silva (2015), ao investigar as relações de gênero a partir da ocupação e utilização dos espaços na Educação Infantil, aponta que é preciso estar atento para a dimensão espacial e temporal como elemento do processo educacional marcado por referenciais políticos, culturais e sociais e não apenas como uma estrutura física de caráter imutável. O uso restrito, determinado pelos interesses adultocêntricos, do galpão dos brinquedos, é um reflexo do posicionamento da instituição, professoras e funcionárias na relação de poder entre adultas e crianças. Exprime uma espacialização que, implicitamente, “tem por objetivo organizar e controlar minuciosamente os movimentos e gestos humanos, que faz com que a escola se torne um continente de poder” (SILVA, 2015, p. 19).

Os movimentos de deslocamento da sala para o refeitório eram sempre feitos por meio de filas. Na maior parte das vezes a professora pedia que as crianças formassem filas de meninas e meninos no corredor e as crianças, em geral, atendiam à determinação. O uso das filas para deslocamentos das crianças no âmbito da Educação Infantil é bastante comum e nos remete ao controle adultocêntrico sobre os corpos de meninas e meninos. Um controle disciplinador sobre os corpos, que se constitui como um espaço que separa, distingue e ordena hierarquicamente (FOUCAULT, 2005) meninas e meninos. “A rotina da escola marcada pela organização militarizada das filas mostra a necessidade de disciplinar crianças, cerceando ao longo do período escolar sua autonomia” (KISHIMOTO, 2000, p.10, apud SILVA, 2015, p. 76).

Em alguns episódios observei Natsumi na fila dos meninos, buscando ficar próxima de seus amigos Enderman ou Efron. Em todas as situações que isso acontecia a professora a repreendia (“Natsumi vai para a sua fila”) não permitindo que ela escolhesse onde se posicionar. Certa vez a professora comentou comigo que não gostava de separar as crianças em filas de meninas e meninos, mas que era preciso usar algum critério para organizar a saída para o lanche e não achava outra forma de fazê-lo. Tantos outros critérios poderiam ser utilizados para formar filas, mais lúdicos, por exemplo (a roupa que as crianças vestem, como uma brincadeira do elefante colorido; características físicas variadas, que poderia ajudar a observar quantas muitas diferenças e semelhanças as crianças percebem entre elas, posicionamento em sala, etc.), mas o gênero parece um critério natural. Desta forma, a prática

pedagógica das filas de meninas e filas de meninos não somente cerceia a autonomia das crianças, como também contribui com a reprodução das dicotomias de gênero (KISHIMOTO, 2000 apud SILVA, 2015; FINCO, 2010; SILVA, 2015). Nos pequenos gestos vai se naturalizando as normatizações de gênero, incentivando e reafirmando uma corporalidade dicotômica entre meninas e meninos.

No refeitório, que também estava localizado no galpão, durante o lanche, as crianças podiam escolher seus lugares, mas eventualmente pude observar a intervenção da professora ou das funcionárias para reposicionar alguma criança com a intenção de separar algum grupo que estava bagunçando. Na mesa do refeitório era comum observar uma clara separação espacial entre meninas e meninos: numa ponta da mesa as meninas e na outra os meninos. E, instigantemente, no meio, onde as duas partes se encontram, era comum também observar conversas entre meninos e meninas. Assim, ainda que observemos essa divisão tão clara entre o grupo das meninas e o grupo dos meninos, a separação não impedia, de fato, a interação mista. Em outras palavras, quando meninas e meninos estavam próximos fisicamente na mesa do refeitório, elas e eles estabeleciam conversas e brincadeiras.

Em dois dias distintos a professora determinou que as filas fossem sendo formadas conforme as crianças tivessem terminado de recolher as peças dos blocos de montar que estavam usando em sala. As crianças da mesa que terminavam de guardar o material poderiam ir para fora da sala e formar a fila. Deste modo, as filas que se formaram eram mistas, entre meninas e meninos. Ao chegar ao refeitório, a disposição das crianças na fila para pegar o lanche não estava tão dividida entre meninas e meninos. Essa composição se refletiu nas escolhas dos lugares de assento. Nesses dois dias pude observar a mesa do refeitório disposta por grupos mistos de conversa ou mesmo por duplas ou trios só de meninas ou só de meninos que conversavam entre si, mas que não estavam espacialmente apartados entre meninas e meninos. A mesa não estava configurada como um lado dos meninos e outro das meninas, possibilitando maior interação entre meninas e meninos. Essa situação nos revela como a forma de separação de filas de meninas e meninos pode influenciar as relações das crianças e fomentar a ideia de que “meninas preferem ficar com as meninas e meninos preferem ficar com os meninos”.

Após o lanche, em geral, o grupo ficava brincando no galpão dos brinquedos, ao lado do refeitório, até a professora retornar de seu intervalo. Nesse momento, e em todos os outros de brincadeiras no galpão dos brinquedos, era a adulta responsável quem determinava qual caixa de brinquedo estaria disponível para as crianças. Eram colocadas duas caixas de brinquedos

no centro do círculo amarelo no chão. Eventualmente as caixas com fantasias eram escolhidas para as crianças brincarem. Conforme anteriormente descrito, as caixas continham brinquedos de tipos variados, como bonecas de pano ou de plástico, bichos de pelúcia, dinossauros de plástico, bonecos de heróis, carrinhos, peças de pistas de corrida, jogos de chá e panelinhas, animais de plástico, entre outros.

Não havia, explicitamente, nenhuma orientação sobre quais brinquedos as meninas ou os meninos podiam brincar, e, no entanto, verificou-se um padrão de escolha dos brinquedos. As meninas costumavam escolher brinquedos como as bonecas, bichos de pelúcia, jogos de chá e panelinhas. Muito raramente pegavam os carrinhos e os bonecos de heróis. Os meninos, em geral, escolhiam os carrinhos, os bonecos, os animais e os bichos de pelúcia. Interessante apontar que os meninos, muitas vezes nem pegavam brinquedos, brincavam de correr, de luta ou de pega-pega pelo espaço, mas em pouco tempo a brincadeira agitada era repreendida pelas adultas, pois “aqui não é lugar de correr”.

Observamos nessas escolhas as mesmas normatividades de gênero pontuadas por Elena Gianini Belotti (1983), que expressam as expectativas de comportamentos culturais depositadas sobre as meninas e os meninos desde a pequena infância:

Para as meninas existe uma vastíssima gama de objetos miniaturizados que imitam os utensílios caseiros, como serviços de cozinha e toilette, bolsas de enfermeira com termômetro, faixas, esparadrapo e seringas, dependências como banheiros, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos, quatinhos de bebês, jogos de coser e bordar, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheirinhas e uma série infinita de bonecas com o respectivo enxoval.

Para os garotinhos, em geral, os brinquedos divergem completamente: meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todo os tipos (...), armas de todo o tipo, desde a pistola de cowboy perfeitamente imitada até alguns sinistros fuzis-metralhadoras (...), espadas, cimitarras, arcos e flechas, canhões: um verdadeiro arsenal militar. (BELOTTI, 1983, p. 75 - 76)

A escolha dos brinquedos é parte do processo de adequação às expectativas de feminilidade e masculinidade que as meninas e os meninos passam desde o seu nascimento. As meninas aprendem a preferir brincar com objetos e brinquedos que reproduzem o mundo doméstico e dos cuidados, pois a elas sempre estiveram disponíveis tais tipos de brinquedos. Diferentemente, os meninos aprendem a preferir brincar de luta, de batalhas e de heróis, pois para eles sempre esteve disponível tais tipos de brinquedos de armas e guerra, que os incentivavam a desenvolver habilidades, gestos e corporalidades adequadas à expectativa de masculinidade.

Considerando que as “preferências” de meninas e meninos sobre os brinquedos e brincadeiras marcam suas vivências, entendemos que essas escolhas observadas entre as meninas e os meninos participantes das pesquisas marcam suas corporalidades. No “episódio: brincadeira de casinha”, a seguir relatado, um grupo de meninas brinca no espaço do galpão dos brinquedos:

Lady Bug, Barbie e Bela estão brincando de casinha, com bonecas de pano e um jogo de chá. **Elas estão sentadas no chão, conversando em voz baixa, com movimentos de cuidado e acalanto da bebê.** (CADERNO DE CAMPO, 24/10/17)

A brincadeira de casinha, de cuidar do bebê-boneca, muito observada entre as meninas, se expressa em uma corporalidade mais encolhida, sentada, com movimentos curtos e, por vezes, mais silenciosa. A brincadeira sentada não invade ou atrapalha a brincadeira de outro grupo, pois está restrita ao seu espaço delimitado.

No “episódio: brincadeira de luta”, um grupo de meninos brinca no espaço do galpão de brinquedos:

Batman, Lugano e Rock estão correndo pelo espaço com armas montadas com peças de brinquedos. Batman e Lugano estão se defendendo de Rock, atirando contra ele enquanto são perseguidos. **Correm por todo o espaço, passando pelo meio de outros grupos de crianças que brincam no chão.** (CADERNO DE CAMPO, 21/08/2017)

A brincadeira de luta, tão presente nas interações dos meninos acompanhados na pesquisa, expressa uma corporalidade mais expandida, que não pode se conter num espaço delimitado, que se movimenta de um lado para o outro, que impõe desafios de movimentos para atacar ou esquivar de um golpe. Uma corporalidade com movimentos agitados e em geral barulhentos, que ocupam os espaços físicos e sonoros, por vezes atrapalhando ou invadindo a brincadeira de outros grupos.

Estas formas de brincar que se expressam em diferentes corporalidades estão bastante relacionadas com as dicotomias de gênero, que se mostram na separação dos grupos de meninas e grupos de meninos; nas brincadeiras “preferidas” pelas meninas e nas brincadeiras “preferidas” pelos meninos; e nas corporalidades das meninas e dos meninos que vão sendo construídas para dar conta das expectativas de comportamento e posicionamento social de cada gênero, onde as meninas e mulheres deverão zelar pelo espaço doméstico e dos cuidados, e os meninos e homens trabalharão para desbravar o espaço público da produção e da política. Para Silvia Federici (2017), a separação e hierarquização social dos espaços privado e público, assim como a determinação de que às mulheres caberiam as atividades

restritas ao ambiente privado e doméstico e aos homens a atuação pública e política, consolidou a desigualdade de gênero como estrutura do capitalismo.

Flávia Bonsucesso Teixeira (2000 apud FINCO, 2004) pesquisou sobre os brinquedos oferecidos às crianças em idade pré-escolar e observou uma clara demarcação de gênero fomentada pela indústria do brinquedo. Os brinquedos direcionados para as meninas são, em sua imensa maioria, vinculados ao mundo da reprodução e ao ambiente doméstico. Os brinquedos direcionados aos meninos, vinculados ao mundo produtivo, ao mundo do trabalho social e economicamente reconhecido. Assim, a indústria dos brinquedos infantis atua ostensivamente na construção da dicotomia de gênero:

Enfatizando a sua distinção quanto ao gênero, apontam uma clara distinção entre brinquedos de meninos e meninas, uma diferença que pode ser percebida não apenas na disposição em que são colocados nas prateleiras das lojas, a própria embalagem, que já direciona a que público se destina, como também a distribuição destes brinquedos. É comum que brinquedos como jogos educativos, que despertam o raciocínio e a competição estejam dispostos “no lado dos meninos”. O lado “rosa” é, na maioria das vezes, uma réplica do mundo doméstico. (TEIXEIRA, 2003, p. 85 apud FINCO, 2004, p. 73)

Quase duas décadas depois, as análises de Flávia Teixeira continuam atuais. A indústria dos brinquedos prossegue fomentando as dicotomias de gênero e os brinquedos que antes eram “neutros”, que poderiam fazer parte das brincadeiras de meninas e meninos (ainda que dispostos no “lado dos meninos”), como quebra-cabeças, jogos de montar, entre outros, são agora oferecidos em versões para meninas, nas quais se estampam princesas e predomina a cor rosa; e versões para meninos, com motivos de carros e heróis, com as cores predominantes azul e verde.

As pesquisadoras argentinas Josefina Isnardi e Mariana Torres Cárdenas (2016) nos alertam para o movimento pernicioso exercitado pela indústria de brinquedos, no qual a produção de brinquedos para meninas e para meninos não visa apenas à ampliação das vendas e ao incentivo do consumo de produtos dos personagens da moda. É uma ação que, reforçando os estereótipos dicotômicos de feminilidade e masculinidade, deixa de incluir nas construções sociais parâmetros de diversidade de gênero, fomentando assim, a discriminação.

Em todos os casos, isso acontece em um contexto onde por um lado, são instados pelo mercado a ter e obter um objeto de consumo para “pertencer”; ter seu primeiro celular, ou elementos diferentes para estar conectado em idades cada vez mais jovens. E nestes, os estereótipos de gênero não são isentos: ofertas de brinquedos, e outros acessórios para as meninas tentarem ser mães e “princesas” e bolas, armas ou ferramentas de construção, para que os meninos reforcem sua “masculinidade”. Esses modelos não apenas

reforçam os estereótipos historicamente transmitidos nos últimos séculos, mas catalogam como "anormal" tudo o que sai desses parâmetros. A diversidade não está contemplada. (ISNARDI e CÁRDENAS, 2016, p.116)

O mecanismo do sistema capitalista que nos impele a consumir para construir nossa identidade e nossa forma de estar no mundo, como descrito pelas pesquisadoras, induz a construção do pensamento dicotômico de gênero ao colocar apenas duas formas opostas de estar no mundo: a mulher/feminina e o homem/masculino. Uma imposição de limitação de expressão social e cultural maquiada de estratégia de marketing para o aumento de vendas. As relações entre os brinquedos oferecidos e disponíveis para meninas e meninos, seus brinquedos preferidos e as marcas de gênero em suas corporalidades estão também tangenciadas por questões sociais amplas e são fomentadas pelo sistema capitalista.

Nesse sentido, Robert Connell (1995, p. 189) também aponta que o imaginário do homem briguento e violento, que compõem o que o autor denomina de “forma hegemônica de masculinidade” também é reforçado pelos muitos brinquedos, e demais objetos consumíveis, criados e fabricados para serem consumidos por homens e meninos, que remetem às guerras e às armas.

Em sua maior parte, essa masculinidade não assume a forma de um “movimento”, mas representa uma tendência ou ênfase na cultura, na política e nos negócios. Uma parte importante disso é a produção comercial de masculinidades exemplares. Os esportes televisionados, os filmes de ‘ação’ de Hollywood, os desenhos animados e os quadrinhos de super-heróis, os romances de aeroporto, os jogos violentos de videogame, os conjuntos de brinquedos de plásticos infantis, tudo isso insiste de forma incessante na superioridade corporal dos homens e no seu domínio da tecnologia e da violência. (CONNELL, 1995, p. 195)

Essas pesquisadoras e esse pesquisador (CONNELL, 1995; TEIXEIRA, 2003 apud FINCO, 2004; ISNARDI e CÁRDENAS, 2016), nos indicam a importância das produções comerciais direcionadas para crianças, e mais especificamente dos brinquedos, para a constituição e reprodução das normatividades de gênero.

O “episódio: meia lua de capoeira”, a seguir descrito, se desenrolou durante um momento de brincadeira no galpão dos brinquedos:

Homem de Ferro mostrou que sabia fazer a meia lua de capoeira para a agente escolar que acompanhava o grupo. Com isso alguns outros meninos começaram a tentar fazer essa manobra: Efron no meio da roda e Homem Aranha ao lado de Homem de Ferro. Aos poucos os meninos começaram a se mexer e levantar. Alguns meninos levantaram e foram correr e brincar no palco, e de repente todos os meninos se levantaram e correram para lá. Nenhuma menina foi. **Lady Bug, que estava lá do meu lado, disse: os meninos são assim mesmo.** (CADERNO DE CAMPO, 31/08/17)

Lady Bug expressou uma universalização da corporalidade masculina, como se a desobediência e a movimentação expansiva fossem parte da natureza masculina. A naturalização das diferenças de gênero é uma das estratégias para a perpetuação do discurso normativo de gênero, pois, se natural, está disseminado e se auto reproduz. Essa corporalidade não é natural, é social, apreendida, inclusive, no âmbito da educação.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (LOURO, 2014, p. 65)

A compreensão de gênero como uma construção social permite presumir a desconstrução e a reconstrução dos parâmetros de feminilidade e masculinidade a partir da interação das próprias crianças. Gênero não é uma categoria fixa, assim como feminilidade e masculinidade também não são categorias universais e imutáveis.

Nesse sentido, gênero é algo que se faz em interação social, conforme conceituam a socióloga americana Candace West e o sociólogo americano Don Zimmerman (1987) ao cunharem o termo “*doing gender*”. Colocam que gênero é um produto da ação, e desta forma não pode ser entendido como algo “natural” nem tampouco concernente à individualidade, pois é uma construção social, uma “realização rotineira, metódica e recorrente” (WEST e ZIMMERMAN, 1987, p. 126, tradução da autora). E ainda que efetivamente seja um indivíduo, uma criança, que protagonize o “fazer gênero”, ele ou ela está sempre em relação a outras pessoas num dado contexto cultural, num dado momento histórico. “O gênero de uma pessoa não é simplesmente um aspecto do que se é, mas, mais especificamente, é algo que se faz, e se faz recorrentemente e em interação com os outros” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 942). Portanto, as construções de gênero, pontuadas por West e Zimmerman como um movimento contínuo e social, são sempre construções coletivas e históricas.

Desta forma, no “episódio: meia lua de capoeira” pode-se observar as marcas do gênero nas corporalidades dos meninos, não apenas em seus movimentos de luta, expressando força e agilidade, como também a partir das reações das meninas que se opõem a tais realizações. Ao conceber o gênero como uma realização contextualizada socialmente (nas interações entre as

crianças e em relação com a cultura na qual está inserida) “nossa atenção muda de assuntos internos ao indivíduo e enfoca a interação e, em última análise, as arenas institucionais” (WEST e ZIMMERMAN, 1987, p. 126, tradução da autora).

No “episódio: a luta da Maravilha”, Mulher Maravilha e Homem Aranha estavam no espaço do galpão de brinquedos brincando de super-heróis:

Homem Aranha montou uma arma de brinquedo com pecinhas de encaixe e atirava em Mulher Maravilha, que se defendia usando seus braços. Seus gestos eram ágeis e seguros. Depois de várias defesas ela fala para Homem Aranha: “*A Maravilha nunca desiste*”. Homem Aranha fica bravo. Então pega sua arma e a empunha como uma espada, parte para cima de Mulher Maravilha, a agarra e corre a espada por seu pescoço, simulando que a degolava. Mulher Maravilha se solta e rola pelo chão para se afastar de Homem Aranha. (CADERNO DE CAMPO, 31/10/17)

Mulher Maravilha estava se divertindo ao brincar de heroína e não demonstrou estar acuada pela agressividade de seu oponente. A delicadeza que ela também demonstrou em outros momentos, como quando brinca de casinha com Lady Bug e Barbie, não se mostra presente nesse episódio. O menino, Homem Aranha, que nesse episódio está demonstrando sua agressividade e inconformidade com a resistência de sua oponente menina, em outro episódio brinca carinhosamente com seu bebê, como descrito a seguir no “episódio: meus bebês dinossauros”:

Eu estava sentada no chão brincando de luta de bonecos com Ok Kaio. Homem Aranha circulava perto de nós carregando dois dinossauros enrolados em um livro de pano. Homem Aranha segurava os dinossauros como bebês enrolados em uma manta. Quando notou que eu e Ok Kaio o olhávamos, falou: “*O que que tem? São meus bebês*”. (CADERNO DE CAMPO, 4/12/17)

A agressividade da luta e a delicadeza do cuidado com os bebês coexistem nas diversas brincadeiras das crianças, como nos mostrou Homem Aranha e Mulher Maravilha nesses episódios. A ideia das falsas dicotomias entre natureza e cultura, desenvolvida por Anne Fausto-Sterling (2002), que explicita uma visão não biologizante das relações de gênero, e que considera cultura e natureza como um sistema integrado, nos ajuda a entender essas corporalidades diversas de meninas e meninos como expressões de suas culturas infantis. Para a bióloga feminista Fausto-Sterling, não apenas as relações de gênero estão marcadas pelos aspectos culturais, como também a natureza, o corpo e a ciência são marcados pela cultura e pela História. Afirma também que não podemos ignorar a materialidade e os aspectos biológicos do corpo, pois eles impõem possibilidades e limitações concretas, que por estarem em relação integrada com a cultura, não são fixas e imutáveis.



Nesse sentido, ao observar as corporalidades de meninas e meninos, não devemos ignorar as diferenças biológicas entre os corpos, mas nos questionar o quanto essas diferenças observadas são transformadas em falsas dicotomias. Aspectos biológicos como força física, características psicológicas, habilidades mentais e intelectuais são inadequadamente transportados para o âmbito cultural como características da feminilidade e masculinidade. A delicadeza e o instinto maternal, observadas no “episódio: brincadeira de casinha”, não são naturalmente presentes nas corporalidades das meninas, mas prolongada e constantemente a elas ensinadas como parte de sua essência (BELOTTI, 1983). Os meninos vivem o processo inverso, como observado no “episódio: brincadeira de luta” e “episódio: meia lua de capoeira”, e em geral são ensinados a não poderem expressar sensibilidade e valor pelos cuidados. E assim:

Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los ‘mocinhas’ ou ‘moleques’. Este minucioso processo repete-se, até que a violência e agressividade da menina desapareçam, até que ela comece a se comportar como uma ‘verdadeira’ menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice e obediência. (FINCO, 2010, p. 108)

As consequências desta concepção limitada e dicotômica de gênero são o estreitamento das possibilidades de vivências e corporalidades das meninas e meninos e a perpetuação da desigualdade de gênero (FAUSTO-STERLING, 2002). Assim, problematizar as falsas dicotomias entre natureza e cultura tão imbricadas nas normatividades de gênero pode ser um passo importante para compreender as corporalidades de meninas e meninos.

Quando abrimos os olhos e os ouvidos para compreender as corporalidades de meninas e meninos a partir de suas produções culturais infantis, podemos enxergar a criatividade, as ressignificações e a resistência de suas posições. Os episódios “a luta da maravilha” e “meus bebês dinossauros” nos mostram que Mulher Maravilha e Homem Aranha têm uma corporalidade diversa, que a partir de suas próprias escolhas, podem estar mais ou menos associadas com as expectativas adultas das normatividades de gênero. E dessa forma, nos ajudam a desconstruir a argumentação de que existem “preferências naturais” das meninas e dos meninos. Aspectos como fragilidade, delicadeza e habilidades com os cuidados não são comportamentos naturais das mulheres, mas características que podem ser observadas em meninas e meninos e dizem respeito muito mais às suas individualidades e escolhas do que à sua essência biológica.

A predominância das referências da adultez nos espaços internos, objetos e brinquedos com os quais as crianças interagem e vivenciam suas corporalidades podem reforçar os padrões adultocêntricos de gênero característicos das sociedades capitalistas e patriarcais. Esses padrões acabam por limitar as experiências e trocas entre as crianças.

Nesse sentido, é importante destacar que as normatividades de gênero, marcadas pelo controle adultocêntrico no âmbito da EMEI investigada, não se davam somente pela repreensão às contravenções das regras definidas pela professora, mas também pelo projeto político pedagógico da instituição, que não tinha uma intencionalidade pedagógica em relação às questões de gênero.

#### **4.3 Corporalidades e movimentos na área externa do parque: as culturas infantis e as (re)significações de gênero**

Esse tópico apresenta as corporalidades e movimentos de meninas e meninos no espaço externo do parque, um ambiente de menor poder e controle adultocêntrico sobre as crianças. Meninas e meninos encontram no parque o tempo e o espaço para exercerem sua autonomia e movimentação. Traz os episódios de brincadeiras protagonizadas pelas crianças no amplo espaço do parque, refletindo sobre as marcas das normatividades de gênero, suas ressignificações e criações culturais infantis.

O Parque da EMEI é amplo, ocupando uma área quase equivalente a somatória das áreas do prédio, com a das salas e a do galpão. O terreno é irregular, sendo o fundo do parque mais baixo que a parte mais próxima às edificações (Foto 10). Observam-se muitos brinquedos, mais de quinze estruturas fixas entre escorregadores, balanços, gira-gira, casinhas de madeira e de plástico, barras de se pendurar, “brinquedões” com um ou dois andares, gangorras e mais... (Foto 11, Foto 13, Foto 15 e Foto 16). No fundo do parque estão dispostas duas mesas de madeira com bancos fixos (Foto 14); e na parte mais próxima das edificações há um cimentado com um grande círculo pintado em amarelo e dois golzinhos pequenos de futebol (Foto 17). A maior parte do chão do parque é coberta por grama e há muitas árvores distribuídas pelo terreno, algumas bem antigas e grandes. O ambiente é bastante amplo e agradável.

Foto 10 - Parque: Visão a partir da parte alta do parque



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 11- Parque: Tanque de areia e brinquedão de um andar ao fundo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 12 - Parque: gira-gira



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 13 - Parque: Pneus e trepa-trepa escada de madeira, ao fundo o brinquedão colorido de dois andares



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 14 – Parque: Mesas do fundo do parque e a casinha de madeira



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 15 - Parque: Visão do fundo do parque, edificações ao fundo



Fonte: Acervo da pesquisadora



Foto 16 - Parque: Trepa-trepa grande e edificações ao fundo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 17 - Parque: Quadra cimentada e galpão ao fundo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Foto 18 - Parque: Quadra cimentada e, ao fundo, a edificação das salas dos grupos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse espaço do parque as crianças brincam todos os dias depois do lanche por cerca de uma hora e meia, exceto quando chove. Dividem o parque com os outros dois grupos de Infantil II. O momento do parque é ansiosamente aguardado pelas meninas e pelos meninos. É o momento em que as crianças têm liberdade de movimento, de escolha de suas brincadeiras e de suas parceiras e seus parceiros. As crianças podem circular livremente pelo parque.

As professoras da EMEI costumam ficar juntas na parte mais alta do parque e eventualmente interferem nas brincadeiras. As intervenções da professora do grupo acompanhado não eram direcionadas a proposição de brincadeiras, mas estavam relacionadas com restrições ou repreensões, pois ocorriam quando julgava haver algum perigo para a

integridade das crianças, quando as crianças infringiam regras determinadas pelas professoras, ou quando era solicitada para apartar alguma briga ou desentendimento.

Foi observado que, muitas vezes, a interferência em prol da segurança das crianças limitava ou alterava a dinâmica de brincadeiras e interações entre as crianças. Como o parque tem muitas árvores, sempre há muitos galhos, de tamanhos e formatos variados, espalhados pelo chão. No geral, as professoras da EMEI investigada não deixam as crianças brincarem com galhos, sob o argumento de que podem furar e machucar alguém. No entanto, frequentemente as meninas e meninos brincavam com galhos e gravetos, que se tornam espadas, flechas, comidinhas, colheres, lápis, ferramentas de desenho e demarcação, entre outras tantas possibilidades de invenção e transformação simbólica.

No parque há a prevalência de brinquedos que podemos chamar de neutros, brinquedos fixos<sup>15</sup>, típicos de parques infantis como trepa-trepa, gangorra, balanço e barras de se pendurar (de metal pintados de cores variadas, de plástico também coloridos ou em madeira), que são utilizados por todas as crianças. Há apenas um brinquedo que poderia ser associado ao universo das meninas, que é uma casinha de madeira que fica na parte superior do parque. Essa casinha de madeira se diferencia das outras duas, pois tem uma estrutura que imita de fato uma casa, com janelas que abrem e fecham, abertura de porta, varanda. O beiral do telhado tem detalhes entalhados na madeira e ela é pintada de branco e verde pastel, muito semelhante ao que costumeiramente chama-se de “casinha de boneca”. Essa casinha é mais utilizada por grupos de meninas, mas como também pudemos observar grupos mistos e eventualmente grupos de meninos brincando no espaço, não o consideramos estritamente como um brinquedo generificado.

Os brinquedos fixos são estruturas que possibilitam a movimentação e a expressão da corporalidade das crianças a partir de suas criações, representações e imaginários. Esses brinquedos acabam por se constituírem como “espaços onde os movimentos exploratórios de escalar, balançar, buscar o equilíbrio, sejam também espaços de surpresas e desafios, em que o movimento é entendido como um exercício de prazer e liberdade, propiciando a expansão corporal e criatividade de meninos e meninas” (FINCO, 2004, p. 54). Também Deborah Thomé Sayão (2002a) aponta que, nos momentos de brincadeiras livre, as crianças não apenas

---

<sup>15</sup> Não era permitido que as crianças levassem brinquedos da área interna para o parque. Os únicos brinquedos móveis que ficam no parque são alguns poucos objetos de brincar na areia, como pás e rastelos de plástico, baldes e potes plásticos (tipo de margarina).

vivenciam experimentações corporais por meio da exploração das brincadeiras e das interações entre crianças, mas também vão afirmando suas identidades de gênero.

Ao nos debruçar sobre os dados gerados nas interações ambientadas no parque, pudemos observar que algumas brincadeiras eram muito frequentes e nos traziam elementos interessantes para refletir sobre as corporalidades de meninas e meninos, como as brincadeiras de movimentação corporal; brincadeiras de casinha e escolinha; e brincadeiras de super-heróis, super-heroínas e lutas. Observamos nessas brincadeiras dinâmicas que se mostraram importantes nas relações estabelecidas entre as crianças e nos apontaram elementos para refletir sobre as corporalidades das crianças pequenas no âmbito das produções culturais infantis.

Brincadeiras de movimentação corporal como correr, pular, escalar, jogar pega-pega e esconde-esconde (em suas muitas variáveis) por princípio colocam o corpo em movimento. Aparecem quase como uma exigência dos corpos das crianças, que marcados pela escolarização antecipada da Educação Infantil, se veem limitados a cadeiras na maior parte do tempo em que frequentam a EMEI. Para Deborah Thomé Sayão, essa limitação corporal é uma marca da cultura adultocêntrica:

(...) a cultura “adultocêntrica” leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, mobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se. (SAYÃO, 2002b, p. 57-58)

No “episódio: salto das alturas” a seguir descrito, Ok Kaio e Barbie exercitam essas brincadeiras de movimentações corporais no trepa-trepa grande:

Ok Kaio e Barbie estavam no trepa-trepa grande. Ok Kaio me mostrou o show dele, que era pular da parte mais alta do brinquedo. Depois de pular falou para Barbie:

Ok Kaio: *Você não consegue.*

Barbie: *Consigo sim!*

Barbie subiu e pulou de uma parte mais baixa. Ok Kaio debochou dela e falou que ela tinha medo e subiu de novo na parte mais alta. Ok Kaio tentou ensiná-la a subir na parte mais alta, mas ela não conseguiu. Ficou com medo de fazer um movimento com o pé, de colocá-lo pra cima. E por fim falou:

Barbie: *Ah, moleque, eu só sei pular daqui.*

Ok Kaio falou que esse era o de “neném”. E ficou chamando-a de neném. Ela subiu numa parte mais alta (altura média)

Barbie: *Duvida eu sentar aqui?!*

Ok Kaio: *Pula!*

Barbie: *Não, só vou sentar.* Então, ela olhou pra baixo e falou: *Não é tão alto...*

Ok Kaio: *Então pula!*

Barbie: *Conta até onze.*

Ok Kaio contou até dez e pulou da parte mais alta. A professora falou que não era mais pra ele pular, pois podia se machucar. E ele saiu correndo. Barbie ficou parada, me pareceu que estava esperando a contagem final. Eu falei:

Eu: *Quer que eu conte? Onze!*

Barbie pulou e sorriu, feliz com sua conquista. Saiu correndo procurando Ok Kaio. Ele retornou junto com ela. Barbie subiu no mesmo lugar e pulou de novo, não antes de se assegurar de que Ok Kaio estava vendo sua façanha. A professora deu uma bronca nela, falando que não era pra pular. (CADERNO DE CAMPO, 21/09/17).

Ok Kaio demonstra seus movimentos ousados e pula da parte mais alta do brinquedo. Barbie se vê em uma situação nova e ao se colocar frente à possibilidade de fazer algo que não é habitual, percebe que consegue fazê-lo. Executa um movimento ousado e fica feliz por ter conseguido. A professora, que estava substituindo no dia a professora do grupo, repreende Barbie por pular, ainda que fosse um lugar mais baixo do qual pulou Ok Kaio. Noto que, em outras situações, essa altura não era “proibida” para pulos.

Esse episódio nos traz uma experiência de aprendizado da corporalidade, marcada pelo desafio e protagonismo infantil. As crianças reconhecem suas possibilidades e limites quando se defrontam com eles. No episódio relatado, Barbie somente se percebeu capaz quando pôde se deparar com tal desafio. Coube à própria Barbie, por meio do seu protagonismo de ação e movimento, confrontar sua própria corporalidade. Nesse momento, Barbie reinventou sua corporalidade. Essa vivência foi tão marcante para Barbie, que dias depois ela ainda estava contando para algumas meninas que agora sabia subir e pular do trepa-trepa grande.

No “episódio: explorando o trepa-trepa”, que se deu poucos minutos depois da brincadeira entre Barbie e Ok Kaio, também observamos a experimentação da corporalidade das crianças.

**Barbie correu para cima do trepa-trepa, onde já estavam Moranguinho e Joana. Barbie pediu pra Moranguinho ensiná-la a subir na parte alta e externa do trepa-trepa. Moranguinho foi ensinando: Põe o pé aqui, passa por aqui...**

Então, Moranguinho percebendo a hesitação de Barbie ao subir para a parte mais alta do trepa-trepa fala:

**Moranguinho: Nós temos poderes de tudo. Não precisa se preocupar de cair, nem nada.**

As três meninas estavam fazendo o trepa-trepa de casa. Cada uma indicava onde era a sua própria cama. Barbie disse que era um gato. E ao fazer um movimento acabou dando uma cambalhota por sobre uma trave. Logo após a

cambalhota ficou um pouco assustada, com os olhos arregalados e em seguida deu um grande sorriso e falou:

Barbie: *Olha, eu dei uma cambalhota!*

Moranguinho e Joana quiseram aprender e chegaram perto de Barbie. Ela tentava ensinar o movimento, mas as duas meninas ficaram com medo de soltar o corpo para frente e não conseguiram dar a cambalhota.

Depois as três começaram a brincar de se movimentar no trepa-trepa sem poder tocar em alguma cor (o trepa-trepa é todo colorido, as hastes têm cores variadas). Joana determinava que cor que não podiam encostar: verde, vermelho, amarelo... Se encostassem, queimava. **Ficaram se movimentando sem parar, mudando rapidamente de uma trave para outra, dando voltas, pulando para alcançar uma trave, se pendurando para passar sem pisar em outra trave... Davam risada** soltando gritinhos cada vez que Joana falava uma nova cor. (CADERNO DE CAMPO, 21/09/17)

Barbie, Moranguinho e Joana exploram diferentes movimentações no trepa-trepa, movimentam-se de forma ágil, ocupando os diversos espaços do brinquedo, desafiavam-se a fazer novos movimentos e demonstram prazer em vivenciar essas corporalidades. Os movimentos e a brincadeira transcorrem sem nenhuma tensão, sem aparentar que as meninas tivessem a intenção de transgredir expectativas de comportamento. Em outras situações, quando as crianças, meninas ou meninos, fazem algo que sabem que não devem fazer, nota-se a tensão no ar, às vezes expressa por um olhar de esgueira ou por uma tentativa de esconder a ação, o movimento, a brincadeira ou o objeto. Como quando as crianças tiravam pás ou baldinhos do tanque de areia e corriam buscando esconder a sua ação transgressora do olhar das professoras<sup>16</sup>.

Essas brincadeiras observadas no parque não estavam atreladas a alguma história subjacente (como a reprodução das tarefas domésticas e de cuidados, ou as aventuras dos super-heróis e super-heroínas, como veremos a seguir), mas se desenrolavam pelo próprio exercício da movimentação e da expressão das corporalidades das meninas e dos meninos. Correr, pular, escalar, balançar são brincadeiras por si só, e estão entre as mais protagonizadas pelas crianças participantes da pesquisa, em grupos de meninas, grupos de meninos e grupos mistos. Observamos que, em grande medida, essas brincadeiras não são tão normatizadas, não sendo consideradas nem exclusivamente de meninos e nem exclusivamente de meninas. Meninas e meninos exploram os diferentes brinquedos, meninas e meninos correm pelo parque. São brincadeiras que exercitam movimentos expandidos e desafiadores, pois exigem rapidez para correr e fugir, agilidade e força para escalar, coragem para subir e pular... Além de ser uma forma de exercitar o corpo, são também um meio de experimentar e conhecer o

---

<sup>16</sup> Conforme relatado anteriormente, em geral as professoras repreendiam as crianças que levavam os “brinquedos da areia” para outras localidades do parque.



mundo, em sua especificidade cultural e em sua pluralidade de expressões. Como colocado por Márcia Buss-Simão:

É preciso compreender o corpo em movimento como possibilidade de ampliar as diferentes linguagens, diversificar a expressão e a cultura das crianças, como forma de descoberta, de revelação dos imaginários infantis, de maneira que permita as crianças estabelecerem relações sociais que implicam em conhecimentos, de si, do outro e a partir daí, do universo social e cultural. (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 11)

As práticas corporais das meninas no “episódio: explorando o trepa-trepa” são, assim, um exercício de conhecimento do mundo realizado a partir de suas próprias corporalidades. São práticas que Buss-Simão (2016) nomeia como ligadas à uma das quatro dimensões do corpo<sup>17</sup>, o “corpo como conhecimento”. “Esse conhecimento envolve tanto perceber, conhecer e significar as sensações, funções e movimentos internos do corpo, quanto os desafios corporais e o domínio de movimentos que permitem agir sobre os objetos e artefatos” (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 17). Essa perspectiva traz a reflexão de que esse conhecimento de sentimentos, de práticas, de expressões culturais, de mundo, também se dá no movimento e não somente na compreensão técnica e científica. Barbie, a princípio, se assustou ao conseguir dar a cambalhota e por um tempo não compreendeu como fez aquele movimento. Ela não tinha o conhecimento técnico, mecânico ou físico do movimento, mas teve a experiência corporal, teve o conhecimento com o corpo.

No parque, os grupos de meninas brincavam com bastante frequência de brincadeiras de bebê, mamãe e filhinha. Em geral, as interações se desenrolavam num espaço circunscrito e com corporalidades mais contidas, sentadas, como quando Lady Bug e Mulher Maravilha brincam de mamãe e bebê sentadas no tanque de areia; ou quando Gabriela, Moranguinho, Maria Eduarda e Bela brincam de casinha em cima do brinquedão de um andar; ou ainda quando Mulher Maravilha, Lady Bug e Barbie brincam de escolinha sentadas nas mesas ao fundo do parque, entre outros.

O desenrolar dessas brincadeiras, em geral, se dava pelas falas e determinações dos acontecimentos (“Agora tá na hora de comer, aqui está a comidinha”, “E aí você finge que está com sono”) e eventualmente pela movimentação ou deslocamento corporal das meninas. Em alguns momentos, gravetos e folhas eram ressignificados como comidinhas, cadernos e lápis, estrelinhas de bom comportamento e outros componentes que formavam as histórias, mas que nem sempre eram necessários para que a brincadeira fosse criada e se desenvolvesse.

---

<sup>17</sup> Segundo Buss-Simão (2016, p. 17) o corpo é composto por quatro dimensões que, de fato, são imbricadas: Corpo como conhecimento; Corpo como expressivo-comunicativo; Corpo como experiência espaço-temporal; Corpo como identidade e direito ético.

São brincadeiras que tendem a ser mais calmas, com pouca movimentação corporal. As histórias que as permeiam transitam em torno do ambiente doméstico, como fazer comida, assar bolo, limpar a casa e cuidar dos bebês.

As brincadeiras de casinha, mamãe e bebê, escolinha e princesa, no momento do parque, faziam parte do universo das meninas, tendo, os meninos, demonstrado interesse em raros momentos, a exceção de Bruno, conforme já comentado anteriormente. Os momentos em que meninas e meninos protagonizam juntos brincadeiras de casinha, escolinha, filhinhos, etc. podem trazer elementos interessantes para refletir sobre as relações de gênero e as criações próprias das culturas infantis, que nos processos de reprodução interpretativa contam e recontam as relações de gênero a partir do ponto de vista das crianças.

No “episódio: eu sou o pai e você é a mãe”, Homem de Ferro e Bela brincam de casinha, próximo a uma grande árvore na parte final do parque. O episódio teve início com a movimentação de Homem de Ferro que estava brincando de pular do último degrau de um trepa-trepa e levou uma bronca da professora. Ele se aproximou de mim, que estava observando as crianças pulando do brinquedo e conversando com Bela, e falou que não podia mais pular. Eu perguntei o que ele iria fazer. Ele disse que queria brincar de esconde-esconde, mas não tinha ninguém pra brincar com ele, apesar de ter outras crianças por perto, inclusive Bela sentada ao meu lado. E então se desdobra o episódio:

Homem de Ferro chegou e falou com Bela, que estava do meu lado:

Homem de Ferro: *já sei do que vamos brincar: de mamãe e filhinha.*

Bela: *eu sou a mãe e você é o pai.*

Homem de Ferro: *então eu vou trabalhar e você fica em casa. Andreia to indo trabalhar e você fica aqui* [falou para Bela engrossando a voz]

Homem de Ferro saiu, foi atrás da árvore e em seguida voltou e pediu comida: *a comida não está pronta?* Como Bela não respondeu, ele pegou uma folha colocou na boca e mastigou de verdade. Ela falou, apontando para a folha:

Bela: *Esse não tá pronto, pega esse aqui* (apontando para um montinho de folhas a sua frente).

E deu risada que ele comeu de verdade.

Homem de Ferro: *Já to satisfeito.*

Levantou-se e saiu andando. Bela ficou mexendo nas folhas no chão e depois levantou e perguntou:

Bela: *Onde está o pai?*

Homem de Ferro voltou e me olhou. Eu perguntei:

Eu: *Onde você foi?*

Homem de Ferro: *Estava na minha cama.* E olhando para Bela disse: *Vem mãe.*

Os dois saíram andando, deram a volta na árvore e voltaram para perto de mim. Beatriz sentou ao meu lado e disse que estava cansada de brincar.

Homem de Ferro: *Já sei! Vamos brincar de espada?*

Bela respondeu: *Não.* (CADERNO DE CAMPO, 28/08/17)

A brincadeira se desenvolve em torno de elementos centrais das dicotomias de gênero: a separação na qual à mulher cabe o espaço privado relacionado com a reprodução e os cuidados, e ao homem, o espaço público e o trabalho produtivo. Reproduzem papéis estereotipados de família: um casal heterossexual, em que o homem “sai para trabalhar” e a mulher “fica em casa”. Nesse episódio podemos observar como a fronteira de gênero (THORNE, 1993) está demarcada, ainda que a interação entre Homem de Ferro e Bela não seja de competição.

O conceito de fronteiras de gênero, de Barrie Thorne (1993), diz respeito às diferenciações de gênero socialmente reconhecidas, que podem, ou não, se colocar como fronteiras, a depender das interações estabelecidas. A autora afirma que a convivência entre meninas e meninos por vezes enfraquece e reduz o senso da diferença de gênero, mas por vezes, os grupos também podem interagir de modo a fortalecer as fronteiras de gênero. Assim, “quando as fronteiras de gênero são ativadas, a livre agregação ‘meninos e meninas’ consolida-se em ‘os meninos’ e ‘as meninas’ como grupos separados e reificados” (THORNE, 1993, p.65, minha tradução). A fronteira de gênero pode ser percebida não somente quando as interações entre as crianças se dão em grupos de oposição (grupos de meninos e grupos de meninas), mas também em momentos em que um menino entra em uma brincadeira controlada pelas meninas e vice-versa. As diferenças de gênero se tornam aparentes, ainda que não impeçam as interações, como ocorreu no “episódio: eu sou o pai e você é a mãe”.

Homem de Ferro não costuma brincar de “mamãe e filhinha”, suas brincadeiras preferidas são de lutas, tanto encenadas por bonecos e objetos, como vivenciadas na prática, mas nesse momento, que acabara de ser privado de movimentos que tanto gostava (pular do trepa-trepa), era interessante arranjar alguma companhia, ainda que tivesse que ceder na brincadeira. Como era uma menina que estava por perto, logo propôs uma “brincadeira de menina”, que seria irrecusável, já que Bela frequentemente brinca assim com outras meninas. Ainda que Homem de Ferro tenha se disposto a participar de uma brincadeira que não seja de seu gosto e tenha comandado parte da interação, foi Bela quem comandou a escolha da brincadeira, assim como a determinação de sua finalização.

A brincadeira durou poucos minutos, pois Bela logo se cansou, apesar de ter ficado sentada quase todo o tempo. Homem de Ferro, ao mesmo tempo em que expressa uma corporalidade marcada pela masculinidade agressiva e assertiva, não considera como problema uma menina brincar de luta. Tanto nesse episódio, como em tantas outras vezes que Homem de Ferro me chamou: “*Tia, vamos brincar de luta?*”, podemos observar que a

corporalidade de Homem de Ferro está marcada pela agressividade, característica culturalmente vinculada à masculinidade, mas que no “episódio: eu sou o pai e você é a mãe” não impõe uma separação no âmbito da brincadeira. O seu desejo de brincar com outra pessoa (criança como no episódio com Bela ou adulta-pesquisadora como eu, em diversos outros momentos) se sobrepôs às normatividades de gênero que separam as brincadeiras de meninas das brincadeiras de meninos.

Homem de Ferro foi um dos meninos que no “episódio: roupa de menina e roupa de menino”, citado no início do capítulo, rechaçava as possibilidades, colocadas pela professora durante dinâmica em sala, das meninas partilharem das roupas, brinquedos e atividades tradicionalmente associada aos meninos e vice-versa, expressando que “*eu não gosto de coisas de meninas*”, como também foi quem protagonizou o “episódio: batom não é de menino” (também abordado anteriormente), no qual pretendia utilizar esse artefato marcado como um símbolo de feminilidade.

Esse movimento de ativar ou desativar as fronteiras de gênero (THORNE, 1993) não está apenas relacionado com o fato de ser uma menina ou ser um menino. Diz respeito à forma de interação que se estabelece entre as crianças e ao contexto social em que se está inserido, como poderemos observar no episódio descrito a seguir.

No “episódio: brincando de escolinha”, Lady Bug, Mulher Maravilha, Barbie e Bela brincavam juntas de escolinha e tiveram reações distintas frente às movimentações dos meninos que tentavam entrar na brincadeira.

Mulher Maravilha, Barbie e Bela estavam sentadas nos bancos de madeira, junto às mesas do parque brincando de escolinha. Lady Bug está em pé na frente delas, ela é a professora. **Atrás delas um menino, de outro grupo da EMEI, estava em pé na mesa, ele andava pisando forte, fazendo barulho, visivelmente chamando a atenção das meninas.**

Barbie estava muito incomodada com ele e falou, três vezes seguidas, para mudarmos de lugar. Eu perguntei

Eu: *Por quê?*

Barbie: *Por causa desses meninos*

Eu: *Mas ‘que têm eles?’*

Barbie: *Eles não podem brincar.*

Eu: *Por quê?*

Barbie: ***Menino não pode brincar.***

Não mudamos de mesa, mas o menino desistiu de “invadir” a brincadeira.

Logo em seguida, **Ok Kaio chegou querendo brincar também. Pediu pra Barbie e ela falou que ele tinha que falar com a Lady Bug, que era a “dona da brincadeira”. Ele falou com ela que o deixou brincar.**

Nesse momento Barbie começou a espirrar e prontamente Lady Bug virou uma médica que estava tratando Bela e Mulher Maravilha no hospital. Ok Kaio, vendo que as meninas estavam sendo tratadas pela médica, falou:

Ok Kaio: ***Estou com febre de luta. Tudo onde eu piso, eu luto.***

**Ele estava em cima da mesa e pulou para o chão e em seguida fez movimentos de luta com o ar. (CADERNO DE CAMPO, 29/09/17)**

Gostaríamos de destacar dois elementos interessantes nesse episódio. O primeiro é que a reação de Barbie frente às diferentes tentativas de entrada dos dois meninos na brincadeira é totalmente distinta. Quando ela se depara com uma invasão (THORNE, 1993) do menino da outra sala, uma tentativa de entrada sem solicitação e permissão, sua reação é negativa, de bloqueio. Não somente estabelece a separação entre meninas e meninos, delimitando que eles não podem participar da brincadeira, como também protege o seu espaço interativo, não permitindo a entrada do menino. Corsaro aponta que “as crianças tendem a proteger o espaço compartilhado, objetos e jogos em curso contra o ingresso de outras” (CORSARO, 2011, p. 161), como uma estratégia para a manutenção de uma situação de interação.

Já quando Ok Kaio chega, solicitando uma autorização para brincar, sua reação é outra. Ela não o rechaça, nem por ser também um menino, nem por ser uma criança que, ainda de fora, está tentando obter acesso ao grupo de brincadeira. Nesse episódio, a fronteira de gênero foi ativada e desativada conforme o tipo de interação proposta pelos meninos. Lady Bug detinha o poder na brincadeira, era preciso sua autorização para brincar. Quando Ok Kaio demonstra aceitar uma posição de menor poder para entrar na brincadeira, o fato dele ser menino deixa de ser um impedimento e a fronteira de gênero é desativada. Ainda que a dicotomia de gênero esteja presente nas corporalidades das crianças, ela não é a única relação de poder que se estabelece em suas interações.

Assim, é interessante observar que a mesma corporalidade barulhenta e agressiva, que foi incômoda em um momento, em outro não o foi. Os mesmos movimentos que foram tão incômodos para Barbie, e também para as outras meninas, como subir na mesa, pular e pisar forte, movimentos mais expansivos e agressivos, praticados pelo menino da outra sala, foram incorporados na brincadeira quando protagonizados por Ok Kaio. Nesse momento, eles faziam parte da brincadeira. Quando a relação de poder no grupo deixa de opor meninas e meninos, a corporalidade agressiva e expansiva deixa de ser incômoda para as meninas.

O segundo elemento a ser destacado nesse episódio são as normatividades relacionadas às “brincadeiras preferidas pelas meninas” e às “brincadeiras preferidas pelos meninos”. Ok Kaio se sentiu instigado a brincar com as quatro meninas, que até então, brincavam de escola<sup>18</sup>, e depois de médica. Mas a sua inserção nessa “brincadeira preferida pelas meninas”

---

<sup>18</sup> A brincadeira de escola foi observada em outros momentos, em sua maioria, protagonizada por grupos de meninas.

se desenvolve mesclando elementos de luta, uma “brincadeira preferida pelos meninos”, e ao final, a brincadeira não era “nem de menina e nem de menino”. Ao desconstruir a dicotomia de gênero presente nos tipos de brincadeiras, essas crianças criaram o seu próprio e inventivo repertório.

As brincadeiras de lutas são tradicionalmente associadas à masculinidade, pela expressão da agressividade, ousadia, coragem e força. Essas brincadeiras em geral se desenvolvem associadas às lutas e batalhas desempenhadas pelos protagonistas, concretizando corporalidades com movimentações intensas e ampla ocupação de espaço. A valorização de personagens guerreiros, como quando Batman fala para Lugano, Homem Aranha e Authentic enquanto o grupo está brincando no trepa-trepa: “*Eu só gosto do Power Rangers. O meu aniversário foi do Power Rangers*” (CADERNO DE CAMPO, 14/09/17) e as brincadeiras de super-heróis e outras histórias de embates, se mostraram bastante frequentes nas interações das crianças participantes da pesquisa. Por meio dessas brincadeiras, meninas e meninos participantes da pesquisa exploravam o espaço do parque e suas corporalidades.

No “episódio: brincadeira de super-heroínas” protagonizado por Mulher Maravilha, Lady Bug e Joana, as meninas criaram uma brincadeira de super-heroínas com um enredo próprio, reinventando a brincadeira de super-heróis:

Estou circulando pelo parque e me aproximo do grupo de meninas (Mulher Maravilha, Lady Bug e Joana). Mulher Maravilha ao me ver fala:

Mulher Maravilha: *Eu sou a Mulher Maravilha* (se referindo à personagem de super-heroína).

Eu: *É mesmo?!*

Mulher Maravilha: *É, porque eu adoro. Ela é uma super-heroína, a minha preferida.*

Lady Bug: *E eu sou a Lady Bug.*

Joana: *Eu sou a bebê.*

Joana começou a tacar no chão dois brinquedinhos de plástico que estavam em sua mão (uma pazinha e uma forminha de brincar na areia). Esses eram os brinquedos da bebê. As super-heroínas ficavam indo atrás da bebê que saía engatinhando sozinha.

Mulher Maravilhas: Volta aqui bebê! Eu vou te salvar!

Foi correndo atrás dela e a abraçou tentando carregá-la. Lady Bug foi atrás de Mulher Maravilha, ajudando-a. Essa movimentação se repetiu outras duas vezes. (CADERNO DE CAMPO, 29/09/17)

Mulher Maravilha e Lady Bug estavam gostando de brincar de heroínas, demonstravam prazer nessa vivência de corporalidades mais amplas, com movimentações ágeis e sagazes. Uma corporalidade bastante diferente da expressa nas brincadeiras de reprodução do ambiente doméstico e do cotidiano dos cuidados, que eram mais retraídas e contidas. Mesmo para Joana, que escolheu ser uma bebê e aparentemente continuava no universo das brincadeiras de

mamãe e filhinha, sua corporalidade estava diferente. Não era uma bebê sentada aguardando a papinha, mas uma bebê que engatinhava, fugia, que tacava as coisas no chão para demonstrar descontentamento. As meninas circulam pelo parque, escalam e se movimentam por trepa-trepas, buscam movimentar-se expondo habilidades das super-heroínas como agilidade, força, esperteza, resistência. Além do “episódio: brincadeira de super-heroínas”, as brincadeiras de super-heroínas forma observadas também em outros momentos: Mulher Maravilha, Lady Bug e Alicia, brincando de super-heroínas, circulando ao redor da árvore grande no final do parque; Moranguinho, Gabriela e Joana, brincando de Lady Bug (personagem), penduradas no trepa-trepa escada e circulando até a área cimentada.

A Mulher Maravilha, uma personagem que foi recorrente nas brincadeiras de super-heroínas do grupo acompanhado, é uma das grandes expoentes femininas no universo das histórias de heróis em quadrinhos<sup>19</sup> e tem sua criação relacionada com as mobilizações do movimento feminista (WESCHENFELDER e COLLING, 2011). A personagem pertence ao povo Amazonas, uma sociedade composta somente por mulheres, conhecidas por serem grandes guerreiras e por não tolerarem os homens. As Amazonas “eram temidas guerreiras, consideravam-nas tão fortes quanto homens, tão selvagens quanto feras, e mais perigosas que víboras, uma vez que eram racionais e astutas.” (WESCHENFELDER e COLLING, 2011, p. 203). Ainda que as teorias mais aceitas entre os estudiosos da mitologia grega considerem as Amazonas um mito, foram encontrados indícios de sociedades que podem ter inspirado as lendas sobre a sociedade das mulheres guerreiras.

A imagem da super-heroína é dominante, forte e corajosa. E como observamos no “episódio: brincadeira de super-heroínas”, as brincadeiras e movimentos vivenciados a partir das super-heroínas possibilitam a construção de outras feminilidades e corporalidades.

Ainda que as lutas façam parte das histórias de super-heróis e super-heroínas, e que sejam grandes marcas do mito das guerreiras Amazonas, não observamos corporalidades agressivas durante essas brincadeiras protagonizadas pelo grupo de meninas, diferentemente das interações que veremos a seguir entre o grupo de meninos. No processo de reprodução interpretativa, Mulher Maravilha e Lady Bug construíram uma feminilidade que não se

---

<sup>19</sup> As primeiras histórias em quadrinhos da Mulher Maravilha datam da década de 1940, sendo que devido ao sucesso da super-heroína, depois viraram série de TV, desenhos animados e filmes. Recentemente, em 2017, foi lançado um filme que leva o nome da super-heroína, que teve grande divulgação na mídia e grande bilheteria no cinema. Ainda que o filme tenha sido classificado para idade mínima de 12 anos, o universo infantil também foi bombardeado com a figura da Mulher Maravilha, com diversos tipos de produtos e brinquedos lançados no mercado direcionados ao público infantil. A Mulher Maravilha volta, então, a povoar o imaginário das meninas.

adequa ao “rígido espartilho que tem as feições da feminilidade” (BELOTTI, 1983, p. 47) associadas à fragilidade e à submissão, e nem tampouco reproduzem a belicosidade das guerreiras Amazonas.

As brincadeiras de batalhas de Pokémons ou de dragões foram muito observadas entre os meninos. Havia um grande grupo, que nem sempre contava com a mesma formação, mas que passou vários momentos no parque brincando de batalhas de personagens, em geral composto por Enderman, Efron, Rock, Pikachu e eventualmente Ok Kaio, Rezende e Homem Aranha. No “episódio: brincadeira de dragões”, Enderman me procurou para explicar a brincadeira que ele, Natsumi, Efron e Rezende haviam criado.

Enderman veio junto com a Natsumi para perto de mim. Enderman olhou para Natsumi e disse:

Enderman: *Vamos falar para ela sobre a nossa brincadeira de dragões?!*

Natsumi: *Fala você.*

Natsumi se afastou um pouco da conversa, mas perto o suficiente para acompanhá-la.

**Enderman falou para mim:** *Nós estamos brincando de tratador de dragões. Eu sou o Row.*

**Eu:** *Legal! E a Natsumi é que dragão?*

**Enderman:** *Ela é a tratadora.*

Vieram Rezende e Efron rugindo e correndo para perto de nós.

Enderman falou apontando para Efron: *Ele é o dragão imperial.*

Eu, me dirigindo ao Rezende: *E você, qual dragão é?*

Ele demorou um pouco, rugiu e disse:

Rezende: *Sou o verde.*

**Eu, me dirigindo ao Enderman:** *E a Natsumi consegue tratar todos vocês?*

**Enderman:** *Não. Nós fazemos batalhas. Mas agora acabou. Tchau.*

Em seguida saiu correndo e foi seguido por Efron. (CADERNO DE CAMPO, 25/08/17)

O grupo de meninos corria pelo parque, de uma ponta a outra, subindo nos trepa-trepas, escalando os pneus, subiam nos brinquedões e escorregavam pelo escorregador ou pelo cano, chamado de escorregador dos bombeiros. Natsumi, uma menina que se diferenciava bastante das demais, pois costumava estar acompanhada dos meninos, ocupava um lugar especial nessas brincadeiras. Não tinha papel de personagem que guerreava, não se transformava em nenhum animal. Ela era a tratadora dos dragões e, nas batalhas, fazia o papel de juíza, determinando o lado vitorioso.

Por vários dias a brincadeira dos dragões continuou. Esse animal mítico é um símbolo de força e agilidade, e em suas criações, os meninos exploravam diversos espaços do parque, correndo, pulando e gritando, realizando muitos movimentos desafiadores. No “episódio: fuga dos dragões”, no entanto, outras relações se delinearam durante a brincadeira:

Natsumi, Enderman, Rock, Efron e Pikachu estão brincando de dragões.



Natsumi estava determinando onde os meninos dragões deveriam ficar. Rock pediu pra brincar, mas Natsumi não deixou. Ele falou que se amanhã ela não deixasse, ele não brincaria com ela. Ela respondeu que não deixava. Todos saíram correndo para parte de baixo do parque, inclusive Rock. Rock era o único menino negro nesse grupo de brincadeira.

**Os meninos ficaram correndo pelo parque e urrando.** De vez em quando Natsumi se aproximava deles e falava alguma coisa. Rock, Efron e Pikachu correram para o trepa-trepa. Natsumi e Enderman foram andando, mas quando chegaram lá Rock desceu do trepa-trepa e gritou:

Rock: *Vamos fugir!*

Efron e Pikachu também desceram do trepa-trepa e correram. Natsumi e Enderman ficaram. Natsumi pareceu um pouco decepcionada e falou para Enderman:

Natsumi: *Enderman vai lá ver se eles não querem brincar.*

**Enderman abriu os braços, num movimento de abrir as asas de dragão, soltou um rugido e foi.** Pikachu ficou fugindo ele. Natsumi desceu do trepa-trepa e se aproximou de Enderman. Eles deram as mãos e se aproximaram de Pikachu e Efron. **Natsumi agarrou Pikachu e em seguida Rock agarrou Natsumi para ajudar a soltar Pikachu.** Natsumi subiu no trepa-trepa de madeira, ficou uns minutos lá sozinha e depois Enderman se juntou a ela. Em seguida, Pikachu e Efron subiram no trepa-trepa e rugiram para Natsumi. Ela levanta a mão como fazendo um sinal de “chega” e eles se afastam um pouco, descendo para o nível mais baixo do trepa-trepa.

**Natsumi: Dragões, dragões!! Vocês querem batalhar?**

**Os meninos ficaram contentes. Todos saíram correndo e foram para o final do parque, no campo de batalha, inclusive Rock.** (CADERNO DE CAMPO, 28/08/17)

Ao longo do episódio relatado, observamos que para Natsumi, que desempenhava um papel que se aproximava de dona dos dragões, os movimentos de fugir e correr dela não eram parte da brincadeira, mas para Efron, Rock e Pikachu, sim. É interessante observar nesse episódio que outras relações de poder também se estabelecem na interação entre as crianças e não apenas as permeadas pelo gênero. Não foi explícito por nenhuma criança que a exclusão de Rock se deu por ele ser negro, mas salta aos olhos que entre tanto meninos que sempre podiam se juntar na brincadeira<sup>20</sup> ele era o único que não podia brincar. Sua reação, ao ser aceito por Efron e Pikachu na brincadeira, foi protagonizar a fuga dos dragões. Ao final, Rock entra na brincadeira e é aceito por todos, inclusive por Natsumi, e junto com os outros meninos anima-se com a possibilidade de protagonizar as tão esperadas batalhas dos dragões.

As batalhas podiam ser encenadas, onde os oponentes ficavam frente a frente, enquanto os demais observavam. Eles faziam muitos movimentos, expressando uma corporalidade agitada e expandida, ocupando o espaço ao redor, na tentativa de intimidar seu oponente, e guerreavam com movimentos sem ou com pouco contato físico, com a declamação de golpes

---

<sup>20</sup> Nesse mesmo dia, em um momento, havia ao todo 12 meninos brincando de dragões e Natsumi, a única menina na brincadeira, era a tratadora. A maior parte deles ficou pouco tempo na brincadeira.

e poderes lançados. Por vezes as batalhas eram realizadas com maior contato físico, nas quais os meninos se agarravam pelos braços ou troncos, rodavam, puxavam e empurravam tentando derrubar o outro no chão, conforme descrito no “episódio: batalha de dragões”:

Rock e Efron foram batalhar lá no campo de batalha. Os dois meninos ficavam se puxando e se empurrando. Rock segurava a mão de Efron, o rodava e depois soltava para ele cair no chão. Repetiu esse movimento várias vezes. Efron revidava, tentando agarrá-lo, mas Rock era mais forte e Efron não conseguia mantê-lo preso por muito tempo. (CADERNO DE CAMPO, 13/09/17)

Nesse episódio, a batalha se deu na prática, com enfrentamento físico entre Efron e Rock. Essa expressão de uma corporalidade agressiva pelos meninos também foi observada em outras brincadeiras de lutas, que nos aportam elementos importantes para refletir sobre as normatividades de gênero na corporalidade das crianças, especificamente dos meninos.

No “episódio: brincadeira na casinha”, um grupo de meninos disputa brinquedos e brincadeiras na casinha de plástico:

Batman liderando o grupo com Lugano, Rock, Pikachu, Efron e Homem Aranha entraram na casinha de plástico e ficaram conversando lá dentro. Então Batman sai da casinha e fala:

Batman: *Vamos continuar a brincadeira* (correr pelo parque).

Efron ficou quieto e pegou uns brinquedos de areia (uma pá, uma forminha e um baldinho) e começou a brincar com a areia do chão em frente à casinha.

**Batman e Lugano arrancaram os brinquedos de sua mão, falaram que não era para ele brincar disso. Efron ficou triste e pegou os brinquedos de volta.**

Outras crianças, da outra sala, entraram na casinha. Batman retornou a casinha e chegou gritando:

**Batman: Sai dessa casa, ela é nossa.**

**Rock entrou junto com Batman para expulsar as crianças, numa corporalidade bem agressiva e intimidadora. Homem Aranha chegou em seguida chutando a casa e gritando.** O outro grupo saiu contrariado, mas sem resistência.

Efron de novo queria brincar com as pecinhas de areia e Batman e Lugano novamente tomaram os brinquedos dele. Então, tacaram os brinquedos no Efron, que ficou bravo e gritou com os dois meninos.

Batman, falando com Efron, disse: *Vamos brincar de polícia e ladrão. Finge que eu sou o ladrão e peguei essa peça sua.*

Em seguida saiu correndo, seguido por Lugano. Efron e Pikachu ficaram brincando dentro da casinha com areia e os potinhos. Rock voltou e, de supetão, abriu as janelas e gritou. Efron se assustou e Rock riu muito. Fez isso várias vezes e ria muito. Efron pedia para ele parar, falando que não tinha graça. Batman e Lugano voltaram. Entraram na casinha e chamaram Efron e Pikachu para brincar. Os meninos não responderam nada, então **Batman chutou Efron, que não gostou e tentou sair da casinha. Batman não deixou, se posicionando na frente da porta e impedindo a sua passagem.**

Algumas crianças de outra sala começaram a correr em volta da casinha, abriam as janelas e gritavam. Estavam fazendo a brincadeira de assustar quem estava dentro da casinha. **Então, Efron e Rock se juntaram para**

**defender a casinha.** Todos saíram da casinha brigando com o outro grupo de crianças que estava assustando eles. (CADERNO DE CAMPO, 10/10/17)

Como podemos observar, a corporalidade de Batman estava marcada pela agressividade e dominação. A sua posição de liderança em relação à Lugano e Homem Aranha ajudou a compor uma situação na qual Efron pôde ser mais facilmente intimidado. Efron, que muitas vezes partilhava brincadeiras com esse mesmo grupo, naquele momento desejava outro tipo de brincadeira, muito diferente da corrida pelo parque ou da briga, e por tal razão foi hostilizado pelos meninos.

Esse episódio expõe um momento de disputa das masculinidades, nos trazendo elementos para reafirmar o argumento de Connell (1995), de que não há apenas uma masculinidade reconhecida, mas que há uma masculinidade hegemônica em cada contexto social e diversas outras possibilidades de expressão da masculinidade. Nesse contexto, Batman seria o expoente da masculinidade hegemônica dominadora e agressiva, buscando impor sua vontade de brincar por meio da intimidação e da agressão física. A reação de Efron dá início à disputa, pois ainda que não enfrente Batman de forma agressiva, não cede às suas solicitações, mesmo quando a intimidação se transforma em um convite: “*Vamos brincar de polícia e ladrão. Finge que eu sou o ladrão e peguei essa peça sua*”. E após demonstrar a sua firmeza e continuar na brincadeira que lhe interessa, Efron ganha a companhia de Pikachu. Essa dinâmica de agrupamento de Efron e Pikachu, por um lado, e Batman, Lugano e Homem Aranha por outro lado, também pode ser entendida como a separação de grupos de masculinidades distintas, como apontado por Connell (1995).

No “episódio: clube da luta”, um grupo de meninos, que estava atrás da casinha de madeira (que fica no final do parque, em uma parte pouco visível para as professoras), protagonizava uma brincadeira de luta coletiva:

Rock, Homem Aranha, Batman, Ok Kaio, Pikachu, Lugano e Efron estavam atrás da casinha de madeira que fica no fundo do parque. Estavam em pé, formando uma roda e ao centro se colocavam dois meninos brigando. **Os dois meninos que ficavam no centro da roda se chutavam enquanto os outros meninos incentivavam a briga falando: *chuta, chuta*.** Os meninos que ficavam no centro se alternavam com os que formavam a roda. Rock, Homem Aranha, Batman, Lugano e Pikachu em algum momento foram para o centro. Todos os meninos ficaram prestando atenção pra não sair de trás da casinha, de modo que não pudessem ser vistos pelas professoras que estavam agrupadas na parte mais alta do parque. Se por acaso saíssem do ponto em que podiam se esconder, olhavam para ver se a professora não tinha visto. Num momento a professora viu Lugano e um menino da outra sala chutando Pikachu. Ela gritou chamando-os. Eles foram lá, mas depois voltaram para o grupo dos meninos. (CADERNO DE CAMPO, 21/11/17)

Neste episódio, a luta é transformada em brincadeira. A corporalidade agressiva e o embate físico são vivenciados, aparentemente, com prazer pelos meninos que estão ao centro e pelos que estão como torcida nesse “clube da luta”. Os meninos buscam exercitar suas corporalidades agressivas, assim como fazem os super-heróis e os personagens guerreiros que povoam suas brincadeiras.

Chamamos a atenção para o fato de que os meninos, ainda que expressando corporalidades que fazem parte de uma masculinidade hegemônica de dominação e agressividade (CONNELL, 1995), aparentam vivenciar uma transgressão, pois buscavam se esconder dos olhares das professoras. As meninas, quando brincavam de super-heroínas e exploravam corporalidades não esperadas para meninas e não incentivadas pelas brincadeiras de reprodução do ambiente doméstico e do cotidiano de cuidados, não se percebiam num movimento de transgressão, brincando e se movimentando sem se esconderem; já os meninos do “clube da luta” sabiam que sua brincadeira não seria permitida pelas professoras, e por isso se escondiam.

Observamos aqui um movimento contraditório, no qual por um lado a sociedade aceita e incentiva que o universo lúdico de brincadeiras dos meninos seja bombardeado por brinquedos, personagens e histórias de lutas e de guerras; por outro lado, e ao mesmo tempo, repreende-se o comportamento agressivo dos meninos, aprendido nesse mesmo universo lúdico. Esse movimento contraditório contribui com a construção da falsa natureza de insubordinação e inquietude dos meninos, pois a masculinidade que conforma suas corporalidades traz em si comportamentos de agressividade e enfrentamento, considerados inadequados nas relações adultocêntricas presentes na pré-escola (e mesmo posteriormente, na escola) entre crianças e entre adultas(os) e crianças.

Além de problematizar as escolhas e "preferências" das crianças pelas brincadeiras (BELOTTI, 1983; FINCO 2004, 2010; LOURO, 2014; ISNARDI e CÁRDENAS, 2016), também podemos problematizar a força dos condicionamentos sociais no que tange a corporalidade marcada pelas normatividades de gênero. Segundo Belotti, “meninos e meninas diferem não apenas na escolha das brincadeiras e dos brinquedos, mas igualmente, como observa Bried, no ‘estilo lúdico’. Maior agressividade, esforço muscular, procura por ação intensa, no garoto” (BELOTTI, 1983, p.82). E, no entanto, como nos mostrou Efron, no “episódio: brincadeira na casinha”, também para os meninos, os espaços de interação e produção das culturas infantis podem ser espaços de reprodução das normatividades de gênero, como também de reconstrução de outras masculinidades possíveis.

A partir dos dados gerados em campo durante as interações na área externa do parque, pudemos observar que o parque é um espaço privilegiado de poder e autonomia das crianças no âmbito de uma instituição adultocêntrica. Pudemos perceber em campo a importância do protagonismo e autonomia das crianças para a consolidação coletiva de um sistema de conhecimentos, valores e práticas partilhados entre o grupo, condição apontada por Allison James, Chris Jenks e Alan Prout (1998) como central para a vivência das culturas infantis. Nesses momentos de parque, as crianças podiam expressar suas opiniões, vontades e corporalidades de forma mais livre, pois o controle adultocêntrico estava geralmente mais distante, ainda que presente.

O fato de a criança poder brincar livremente, escolher o tema com que quer brincar, poder concretizar seus desejos individuais, escolher o papel que irá desempenhar de acordo com a sua imaginação dá à brincadeira um caráter de liberdade. É com essa liberdade que a criança constrói sua autonomia e produz a cultura infantil. (FINCO, 2000, p. 56)

Ao aprofundar o olhar e buscar as expressões culturais infantis nas brincadeiras no parque, observamos que, em alguns episódios, os movimentos e os usos dos brinquedos diferiam entre as brincadeiras protagonizadas por meninas daquelas desempenhadas por meninos. Movimentos mais expansivos, mais ousados e intencionalmente desafiadores, são em geral feitos por meninos, como pular da parte mais alta do trepa-trepa grande e saltar do balanço em movimento.

Nesse sentido, as práticas corporais das meninas e dos meninos acompanhados na pesquisa evidenciam as construções culturais adultocêntricas de normatizações de gênero que diferenciam corpos de meninas e corpos de meninos, mas não só. Apresentaram-nos também que, a partir das reproduções interpretativas protagonizadas pelas crianças, elas vivenciam corporalidades diversas, que muitas vezes não se adequam aos rígidos padrões normativos legitimados pela sociedade. As crianças constroem suas corporalidades continuamente, numa prática coletiva de ressignificação a partir de seus próprios parâmetros culturais. “Como o produto de sua percepção - uma construção, invenção, classificação ou representação - o corpo é incessantemente reconstruído e reinventado” (JAMES, JENKS e PROUT, 1998, p. 150, tradução da autora).

A brincadeira, enquanto construção coletiva das culturas infantis, nos ajuda a entender as visões que as crianças têm sobre a feminilidade e a masculinidade. E, desta forma, nos traz elementos sobre as marcas da feminilidade e da masculinidade em suas corporalidades. No entanto, é preciso atentar que, se as crianças vivenciam os processos de incorporação das

normas e parâmetros culturais da sociedade adulta, também o seu poder de agência social e criatividade lhes possibilita transformar suas vivências e não apenas reproduzir as concepções da adultez. Nesse processo de reprodução interpretativa, as crianças mostram que a lógica dicotômica nem sempre é reproduzida nas relações entre meninas e meninos. O que, aparentemente, estava forte e explicitamente marcado pelas normatividades de gênero que distingue corporalidades de meninas e meninos, está também permeado pelas criativas interações culturais estabelecidas entre as crianças.

As corporalidades e movimentos observados nos espaços de maior autonomia e poder das crianças, como o parque, evidenciam maiores possibilidades de ressignificações das normatividades de gênero, balizadas pelo caráter transformador e criativo do protagonismo infantil. Possibilitam que meninas e meninos possam construir coletivamente suas corporalidades e vivenciar outros significados de gênero para além das normatividades e dicotomias, estabelecendo, assim, relações sociais mais diversas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de construção social dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil, buscando identificar as normatividades de gênero e as formas como as crianças as ressignificam. Buscamos lidar com o desafio de abrir os olhos, ouvidos, cabeça e coração para enxergar, escutar, sentir e compreender as criações culturais das crianças pequenas, direcionando nosso olhar para suas corporalidades.

A pesquisa revelou como as corporalidades das crianças pequenas representam não apenas um aspecto físico, mas também uma forma de estar no mundo, permeada por diferentes elementos culturais, movimentos, gestos, expressões e linguagens. A corporalidade é uma forma de estar no mundo em relação com a cultura e as estruturas sociais nas quais se está inserido, e desse modo, está permeada pelas relações de poder estabelecidas socialmente.

Olhar para as corporalidades das crianças como construções sociais nos possibilitou problematizar uma das estratégias de legitimação das desigualdades estruturais de nossa sociedade: o processo sistemático, violento e repressivo de normatização de gênero. As reflexões desenvolvidas nessa pesquisa a partir das informações geradas em campo e das contribuições de outras pesquisas, nos permitiram reconhecer a cultura adultocentrada na qual vivemos, sedimentada na estrutura patriarcal, capitalista e colonizadora, caracterizada pela legitimação da subjugação das mulheres pelos homens e do controle dos adultos(as) sobre as crianças. Como uma sociedade fundada em relações de dominação (masculina, branca, ocidental, heterossexual, adulta), a manutenção das desigualdades é central para a sua perpetuação, de forma que é essencial que, desde a pequena infância, as desigualdades e hierarquias sejam amplamente difundidas e legitimadas socialmente.

Ao observar as corporalidades das crianças durante a jornada pedagógica na EMEI investigada, verificamos que o processo de conformação às normatividades de gênero é bastante relacionado ao controle adultocêntrico. Os parâmetros culturais da adultez impõem às crianças a lógica dicotômica de oposição entre meninas e meninos. Forçosamente, meninas e meninos vão sendo ensinados a se adequarem e a preferirem conforme as normas socialmente construídas e legitimadas. A partir das relações entre crianças e adultas(os), dos incentivos e das reprovações que recebem, da definição do que pode e do que não pode ser feito, falado e trajado, das histórias que são contadas, e das brincadeiras que são ensinadas, meninas e meninos, no âmbito da Educação Infantil, vão aprendendo como adequar suas

corporalidades a uma feminilidade ou a uma masculinidade que se esperam que elas e eles expressem. E quanto mais presente o controle adultocêntrico, mais expostas e expostos estarão às expectativas de conformação.

A pesquisa revelou que, nos espaços internos, este poder adultocêntrico e as práticas da cultura escolar eram mais presentes, e pudemos observar que as crianças reproduziam mais frequentemente as relações dicotômicas de gênero e repetidamente marcavam em suas corporalidades a feminilidade e masculinidade normatizadoras e dicotômicas. A disponibilização e escolha dos brinquedos é um elemento chave nessa análise.

Os brinquedos generificados oferecidos para as crianças, produzidos no âmbito de uma cultura adulta, marcada pelo capitalismo e pela manutenção das desigualdades sociais, refletem a concepção dicotômica que está por trás das desigualdades de gênero. Distingue-se brinquedos de meninas e de meninos: o universo doméstico e as práticas de cuidados em miniatura para as meninas; e os heróis, as armas e a bola para os meninos. E como parte integrante das brincadeiras e movimentos das crianças, os brinquedos generificados contribuem na normatização das corporalidades de meninas e meninos, assim como para a reprodução da separação dicotômica e naturalizada da “feminilidade” e da “masculinidade” entre meninas e meninos.

Apesar de toda essa força normativa e repressora, essas mesmas meninas e meninos nos apontaram como é possível criar e vivenciar alternativas, entender o mundo a partir de uma lógica complexa, não linear e multifacetada, e construir corporalidades diversas. Ao considerar o papel ativo das crianças na construção de suas próprias feminilidades e masculinidades, observamos a importância das construções simbólicas das culturas infantis como elementos que colaboram para desconstrução das normatividades de gênero e suas dicotomias.

No âmbito de uma Instituição de Educação Infantil marcada pelo poder adultocêntrico de controle de movimentos e de relações, as corporalidades e as interações ambientadas no cenário do parque ganharam destaque. No tempo e espaço do parque, meninas e meninos tinham maior liberdade, maior poder de decisão sobre suas brincadeiras, sobre os parceiros e as parcerias de suas vivências, sobre a circulação e ocupação do espaço conforme suas vontades.

Ao olhar para as corporalidades das crianças pequenas, podemos questionar as falsas dicotomias de gênero, assim como a homogeneidade entre as formas de ser menina e de ser



menino. A pesquisa nos revelou que as crianças expressam, em suas corporalidades constituídas no âmbito das culturas infantis, uma diversidade de gênero que não cabe nessas normatividades dicotômicas.

Ao reconhecer que as meninas vivenciam corporalidades de forma livre e expandida, e possibilitar que elas possam vivenciar, quando quiser, corporalidades relacionadas com outras feminilidades, sem que isso seja um “desvio”; e ao reconhecer que meninos desejam e vivenciam corporalidades distintas da masculinidade hegemônica marcada pela dominação e agressividade, e possibilitar que essa experiência não seja motivo de ridicularização ou intimidação, identifica-se a diversidade de gênero como elemento presente nas relações culturais desde a pequena infância. Meninas pequenas e meninos pequenos nos mostraram que questionam e ressignificam as normatividades de gênero, transitando entre diferentes formas de corporalidades, sem necessariamente fixar-se a um único padrão de feminilidade ou de masculinidade.

As corporalidades de meninas e meninos foram compreendidas nesta pesquisa como criações culturais, reinvenções e ressignificações protagonizadas pelas próprias crianças. Se a ressignificação é o motor das transformações sociais, as crianças pequenas, como agentes sociais, construtoras de História e de cultura, são parte ativa e proeminente nesse movimento. Desse modo, a pesquisa revelou que é necessário consolidar mais espaços para que meninas pequenas e meninos pequenos vivenciem suas corporalidades e sejam respeitadas(os) nos seus entendimentos do mundo, podendo, assim, ser reconhecidas(os) como atrizes(atores) sociais que operam sobre a sociedade.

Nesse sentido, é preciso rever a preponderância do olhar adulto nas relações sociais; é preciso que as(os) adultas(os) estejam dispostas(os) a abrir mão dos privilégios que a condição de adulez nos proporciona sob a falsa justificativa de proteção das crianças. É preciso exercitar o olhar, o sentimento e a concepção da alteridade, do reconhecimento da diferença do outro, sem estabelecer relações hierárquicas e comparativas; da diferença do outro como complementar à nossa própria constituição.

A alteridade, que se afirma nas culturas infantis, possibilita olhar para as vivências de meninas e meninos reconhecendo o protagonismo e o processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) nas construções das corporalidades das crianças. Não julgando ou repreendendo as vivências de outras feminilidades e masculinidades, nem tão normativas e nem tão dicotômicas, mas reconhecendo-as como parte da construção social das corporalidades de meninas e meninos.

Refletir sobre a corporalidade de meninas e meninos, considerando a construção social desses corpos, é ter o olhar sobre o processo dialético de integração entre as estruturas sociais estabelecidas e as vivências coletivas das crianças. Não se pode considerar, a partir de uma concepção biologizante do corpo, que as corporalidades das meninas e dos meninos esteja dada a priori; ela é construída culturalmente, num processo de reprodução e ressignificação das relações sociais, culturais, políticas e econômicas nas quais estão inseridas.

As sociedades estruturadas a partir dos princípios patriarcais, capitalistas, racistas e colonialistas têm mostrado uma História intrinsecamente relacionada com a manutenção das desigualdades e a homogeneização das diferentes identidades sociais. Sob todas essas bases de estruturação social subjaz o princípio de que a diferença pode justificar a hierarquia, a opressão e a violência. Desta forma, as práticas de discriminação de gênero, discriminação racial, LGBTfobia e etnocídios se constituem como práticas sistemáticas de perpetuação das estruturas sociais vigentes e também estão presentes nas vivências das crianças pequenas.

Como Guacira Lopes Louro (LOURO, 2014) nos alerta, e como também observado nessa pesquisa, a escola não apenas transmite conhecimentos, como também fabrica sujeitos e produz identidades. Assim, a prática escolar é uma prática política. As Instituições de Educação Infantil, como espaços nos quais meninas e meninos constituem suas identidades e corporalidades, podem, a partir de uma perspectiva crítica a prática sistêmica de manutenção das desigualdades, ter papel central na transformação social.

Finalizamos estas considerações pontuando que, para construir outras perspectivas de educação, não marcadas pelo poder adultocêntrico de normatização, de controle de corporalidades e pelos valores patriarcais das desigualdades de gênero, é preciso legitimar as diferentes formas de estar no mundo desde a pequena infância. Buscar, assim, a construção de uma “pedagogia da alteridade” (PRADO, 2006) que valorize as produções culturais infantis em suas diversidades e fomente a alteridade de identidades de gênero e corporalidades a partir do respeito e da equidade.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2016.

AUAD, Daniela. **Feminismo**: que história é essa?. São Paulo, SP: PD&A, 2003.

BARREIRO, Alex; FINCO, Daniela; SILVA, Tássio José da. Movimentos sociais LGBTTT, mudanças e desafios para uma educação descolonizadora desde a pequena infância. In: GEPEDISC - Linha Culturas Infantis et al. **Infância e movimentos sociais**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas, 2015. p. 151-166.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**: o descondicionalismo da mulher. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1983.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2006.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, CO, v.2, n.3, p. 129-140. jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2012.

\_\_\_\_\_. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 55, p. 939-960, out./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na BNCEI**. Produto resultante da consultoria prestada ao MEC-Coedi/UNESCO em apoio à consolidação do documento de referência da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. Mimeo. 2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, ano 13, v.14, n.15, p. 185-204, jan./dez. 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia et al. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, n. 3, v. 26, p.115-168, dez. 2010.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. v. 2. O poder da identidade. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, out-dez, 2016.

CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 9, n. 1, p. 131, jan. 2001.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed, 2009.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CORSARO, William. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, PT, n. 17, p. 113-134, 2002.

\_\_\_\_\_. Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino Jose; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças**: à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.127-156.

DELPHY, Christine. Patriarcado: teorias do. In: DICONÁRIO crítico do feminismo. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2009. p. 173-178.

FARIA, Ana. Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexing the body**: gender politics and the construction of sexuality. New York, USA: Basic Books, 2000.

\_\_\_\_\_. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 17-18, p. 9-79, 2002.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo, SP: Elefante, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, Manuela. **“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos”!**: as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um jardim de infância. 2002. 736 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto, PT. 2002.

\_\_\_\_\_. Branco demasiado ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 143-162.

FINCO, Daniela. **As concepções do brincar para as recreacionistas do CECI (Centro de Convivência Infantil da Unicamp)**. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação da Unicamp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2010.

\_\_\_\_\_. Educação infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: PRADO, Patrícia Dias; MARTINS FILHO, Altino José. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 159-180.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FPEI, Fórum Paulista De Educação Infantil. **Manifesto indignado II**: a construção de verdades únicas. São Paulo, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://fpeicrianca.blogspot.com/2015/06/blog-post.html>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz... bem se entende. 2006. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>. Acesso em: 05 ago. 2017.

FREITAS, Nivaldo Alexandre de; BALDAN, Merilin (Orgs.). Dossiê escola sem partido e formação humana. **Fênix**: Revista de História e Estudos Culturais. Uberlândia, MG., v.14, n. 1, p. 1-8, jan./jun. 2017.

FURLANI, Jimena. **Ideologia de gênero?** : explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. 2016. Florianópolis, SC: Faed, Udesc/Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Versão revisada. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.

GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes. **Famílias, relações intergeracionais e de gênero**: práticas compartilhadas no cuidado e educação na educação infantil. 1997. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, SP. 2017.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: relações de gênero, desenho infantil e pré-escola. 1997. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE-Unicamp, Campinas, SP. 1997.

\_\_\_\_\_. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Lápis vermelho é de mulherzinha. Vinte anos depois... In FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida; FARIA, Ana. Lúcia. G. (Orgs.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 2015, p. 137-161.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 30-42.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

ISNARDI, Josefina; CÁRDENAS, Mariana Torres. Acerca de la construcción de la identidad de género. In: FINK, Nadia; MERCHÁN, Cecilia. **Ni una menos desde los primeros años**. Buenos Aires, AR: Las Juanas Editoras, 2016. p. 105-122

JAMES, Allison. Agency. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave handbook of childhood studies**. London, EN: Palgrave, 2009. p.34-45

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge, UK: Polity Press, 1998.

JORDAN, Ellen. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. **Gender and Education**, UK, v.7, n.1, p. 69-86, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG., n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARTIN, Karin A. Becoming a gendered body: practices of preschools. **American Sociological Review**, Washington, USA, v. 63, n. 4, p. 494-511, ago. 1998.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, SP: Cosac & Naify, 2003. p. 401-422.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e prática. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

NOVAKOWSKI, Lutiane; COSTA, Marisa Vorraber; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Representações de feminino e masculino em pesquisa com crianças. **Revista zero-a-seis**, Florianópolis, SC., v. 18, n. 34, p. 235-248, jul./dez. 2016.

PIMENTA, Daniele Duarte. **O desenho de meninas e meninos na educação infantil: um estudo sobre relações de gênero na infância**. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, SP. 2016.

PRADO. Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas**, SP. 1998. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1998.

\_\_\_\_\_. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil**. 2006. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2006.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a structural form. In QVORTRUP, Jens, CORSARO, William A, HONIG, Michael-Sebastian. **The palgrave handbook of childhood studies**. London, UK: Palgrave, 2009. p. 21-33.

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre 'infância como um fenômeno social'. **Pró-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 199-211, abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, DF, v. 40, n. 141, p. 777-792, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela. GOBBI, Márcia Aparecida. FARIA, Ana. Lúcia. G. (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições

Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 163-183.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 5, p. 1-14, nov. 2002a.

\_\_\_\_\_. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 55-67. 2002b.

\_\_\_\_\_. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 2, p. 1-35 jul./dez. 1995.

SEVESO, Gabriella; FINCO, Daniela. As Associações das Mulheres e os direitos da infância na Itália (1861-1930). **Zero-a-Seis**, Florianópolis, SC, v. 19, n. 36, p. 177-192, dez. 2017.

SILVA, Tássio José da. **Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil**: um estudo sob a ótica do gênero, 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, SP. 2015.

TARDUCCI, Mónica; ZELARALLÁN, Marcelo. Nuevas historias: género, convenciones e instituciones. In: FINK, Nadia; MERCHÁN, Cecilia. **Ni una menos desde los primeros años**. Buenos Aires, AR.: Las Juanas Editoras. 2016. p.15-39.

TELES, Maria Amélia. **Breve história do feminismo no Brasil e outro ensaios**. São Paulo, SP: Editora Alameda, 2017.

\_\_\_\_\_. A participação feminina na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Orgs.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 21-33

THORNE, Barrie. **Gender play**: girls and boys in school. Westminster, UK: Open University Press Buckingham, 1993.

VIANNA, Claudia Pereira; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.



WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei; COLLING, Ana. Histórias em quadrinhos de super-heroínas: do movimento feminista às questões de gênero. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, SC, v. 8, n.1, p. 200-218, jan./jul. 2011.

WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. Doing Gender. **Gender and Society**, [S.l.], v. 1 n. 2, p. 125-151, 1987.

## **APÊNDICE A – Roteiro de Observação**

### **Questões norteadoras de toda a observação:**

1. Há diferenças nas corporalidades das crianças? Elas podem estar relacionadas ao gênero? Quais são essas diferenças? Quais relações com as normatividades de gênero?
2. Como a interação entre as crianças está permeada pelo gênero? Em quais momentos as normatividades de gênero se mostram como determinantes nas formas de interação e de posicionamento das crianças? Em quais momentos as normatividades de gênero são transgredidas e por quais crianças?
3. Como as normatividades de gênero estão marcadas nas corporalidades das crianças?
4. Como as normatividades de gênero são transgredidas pelas corporalidades das crianças?
5. As interações das crianças e suas corporalidades reforçam as normatividades de gênero? Como?
6. As interações das crianças e suas corporalidades desconstróem as normatividades de gênero? Como?

### **Roteiro de Observação**

#### **Entrada**

Observação do momento da chegada das crianças; quem as leva para a escola? Como são recebidas pelas professoras? Como estão trajadas e arrumadas? Que roupas elas usam? Quais pertences elas trazem?

#### **Momento inicial na sala**

Como são recebidas pelas crianças? Como as crianças agem umas com as outras nesse primeiro contato do dia? Formam-se grupos de crianças? Eles se repetem ao longo dos dias? Quais crianças têm mais afinidade? A criança expressa afeto/alegria/repulsa por alguma criança em específico? Se sim, como? Há restrições de ações e movimentos? Se sim, para quais crianças? Há incentivos de ações e movimentos? Se sim, para quais crianças?

#### **Alimentação**

Como as crianças agem durante o período de alimentação? Com quem e como elas se relacionam? Verificam-se diferenças de comportamento entre as crianças? Se sim, como as crianças agem sobre essa diferença de comportamento? Há restrições de ações e movimentos?

Se sim, para quais crianças? Há incentivos de ações e movimentos? Se sim, para quais crianças?

### **Higiene**

Há padrões de higiene diferenciados para as crianças? A partir da expressão delas ou das professoras? Há restrições de ações e movimentos? Se sim, para quais crianças? Há incentivos de ações e movimentos? Se sim, para quais crianças?

### **Atividades na área externa**

Quais brincadeiras as crianças costumam fazer? Quais brincadeiras elas fazem nos momentos “livres”? Com quem as crianças brincam? Formam-se grupos de crianças? Eles se repetem, têm constância? O que faz com que eles se formem e se mantenham? O que agrega crianças em um mesmo grupo e o que separa as crianças em grupos distintos? Quais brincadeiras/atividades orientadas as crianças vivenciam? Como elas aceitam essas orientações? Como elas as transgridem? Há restrições de ações e movimentos? Se sim, para quais crianças? Há incentivos de ações e movimentos? Se sim, para quais crianças? ? A criança expressa afeto/alegria/repulsa por alguma criança em específico? Se sim, como? Como as demais crianças interagem com essas expressões de afeto/alegria/repulsa?

## APÊNDICE B – Termo de anuência da instituição



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
CAMPUS GUARULHOS



### Termo de Anuência da Instituição Coparticipante

Vimos por meio desta, solicitar a autorização para realizar a pesquisa de mestrado intitulada “*Uma Etnografia sobre a construção social de gênero na Educação Infantil*”, ao longo do ano de 2017, com acompanhamento das rotinas das crianças (de 05 anos de idade) dessa Escola Municipal de Educação Infantil. Pretende-se observar as relações que as crianças estabelecem entre elas nos momentos de atividades educativas, principalmente nas brincadeiras. Pretende-se também estudar os desenhos das crianças, que auxiliarão os registros de campo, mantendo sempre o princípio de respeito às crianças e restringindo o uso dos desenhos somente a pesquisa e seus desdobramentos.

A pesquisa será desenvolvida por *Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue*, aluna regular do curso de Pós-Graduação em educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp e orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Finco. Ressaltamos que será assegurado às/aos participantes o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Esclarecemos, ainda, que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão. Espera-se com esta pesquisa contribuir para a construção de práticas sociais e pedagógicas que fomentem a autonomia e o respeito às crianças desde a pequena infância.

Também nos comprometemos a dar retorno sobre a pesquisa para a equipe da escola, logo após a sua finalização e nos colocamos a disposição para, a qualquer momento, prestar esclarecimentos sobre a pesquisa. Este termo encontra-se disponibilizado em duas vias originais. O Comitê de Ética CET/UNIFESP pode ser procurado em caso de dúvida quanto à ética do estudo no seguinte endereço: Rua Botucatu, 572, 1º andar conjunto 14, Vila Clementino, CEP: 04.023-061 – CEP: 04.023-061 – UF: SP, município: São Paulo. Telefone (11) 5571-1062; Fax (11) 5539-7162. E-mail: cepunifesp@unifesp.br

#### Contatos Pesquisadora responsável

Laura Tereza

#### Contatos Professora orientadora

Daniela Finco

#### Resumo:

Esta pesquisa pretende investigar o processo de educação e construção social de gênero na infância, no âmbito da educação infantil. Tem como objetivo investigar os processos de construção das identidades de gênero na infância, a partir da educação de meninas e meninos no âmbito da Educação Infantil. Será desenvolvida por meio de observação etnográfica na rotina educacional de crianças pequenas (de 5 anos de idade). Espera-se que esta pesquisa contribua com a construção de práticas sociais e pedagógicas que fomentem a autonomia e o respeito às crianças desde a pequena infância.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
 ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
 CAMPUS GUARULHOS



**CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA “UMA ETNOGRAFIA  
 SOBRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “*Uma etnografia sobre a construção social de gênero na Educação Infantil*”, e por meio deste instrumento:

1. Autorizo a pesquisadora Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue, regularmente matriculada no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a realizar a pesquisa descrita nessa dessa Escola Municipal de Educação Infantil e utilizar dados coletados em observação do cotidiano, desenhos e atividades dos/as participantes autorizados/as por seus responsáveis.
2. Asseguro que a referida autorização também se estende a qualquer publicação ou menção que venha ser feita na mídia em geral, escrita ou falada, da pesquisa realizada, resguardado o anonimato dos/as participantes e da escola.
3. Tenho ciência de que a presente autorização é feita a título gratuito, não sendo devida qualquer quantia pela pesquisadora ou à Universidade Federal de São Paulo com relação à participação na pesquisa.

Por ser verdade, firmo a presente declaração:

data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
*Nome da Escola*

\_\_\_\_\_  
*Nome do/a responsável pela Escola*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura*

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento para realização da pesquisa.

data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
*Nome do pesquisador principal*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura*

Contato:

Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue  
 Daniela Finco

## APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para as(os) responsáveis das crianças



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
CAMPUS GUARULHOS



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS/AS RESPONSÁVEIS

Estou convidando seu/sua filho/filha/tutelado/tutelada, \_\_\_\_\_, para participar da pesquisa de mestrado intitulada "*Uma etnografia sobre a construção social de gênero na Educação Infantil*" ao longo do ano de 2017. Para isso, acompanharei o cotidiano dessa Escola Municipal de Educação Infantil, observando as relações que as crianças estabelecem entre elas, como se relacionam, seus interesses, suas brincadeiras, seus desenhos. Será mantido sempre o princípio de respeito às crianças e os dados serão utilizados somente na pesquisa e seus desdobramentos. Espera-se com esta pesquisa contribuir para a construção de práticas sociais e pedagógicas que fomentem a autonomia e o respeito às crianças desde a pequena infância

Ressaltamos que será assegurado às/aos participantes:

- o caráter confidencial das informações: as crianças não serão identificadas em nenhum material divulgado sobre a pesquisa;
- a instituição de educação infantil não será identificada em nenhum material divulgado sobre a pesquisa;
- a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento;
- as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos a ela relacionados;
- possibilidade de acesso ao responsável pela pesquisa para esclarecimento de quaisquer dúvidas ou solicitação de informações, resultados parciais e finais deste estudo.

Ressaltamos também que não há despesas pessoais para o participante e/ou responsável em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação e/ou autorização para participação na pesquisa

A pesquisadora responsável, Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue, é mestranda regularmente matriculada no curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Paulo, sob a orientação da Professora Dra. Daniela Finco.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer eventual dúvida que o/a participante e/ou responsável possa ter durante ou posteriormente à pesquisa por meio do telefone \_\_\_\_\_ ou pelo email: \_\_\_\_\_. Em caso de dúvida sobre a ética da pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética CEP/UNIFESP no endereço: Rua Botucatu, 572, 1º andar conjunto 14, Vila Clementino, CEP: 04.023-061 – UF: SP, município: São Paulo. Telefone (11) 5571-1062; Fax (11) 5539-7162. Email: [cepunifesp@unifesp.br](mailto:cepunifesp@unifesp.br).

Este documento será elaborado e assinado em duas vias originais, uma para o pesquisador e outra para o participante.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
 ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
 CAMPUS GUARULHOS



**CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA “UMA ETNOGRAFIA  
 SOBRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “*Uma etnografia sobre a construção social de gênero na Educação Infantil*”, e por meio deste instrumento:

1. Autorizo a pesquisadora Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue, regularmente matriculada no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a utilizar dados coletados em observação do cotidiano, desenhos e atividades do/da meu/minha tutelado/a para fins de pesquisa sobre os processos de formação do que é ser menina e ser menino e como eles influenciam nas vivências corporais das crianças.
2. Asseguro que a referida autorização também se estende a qualquer publicação ou menção que venha ser feita na mídia em geral, escrita ou falada, da pesquisa realizada, resguardado o anonimato dos/as participantes.
3. Tenho ciência de que a presente autorização é feita a título gratuito, não sendo devida qualquer quantia pela pesquisadora ou à Universidade Federal de São Paulo com relação à participação na pesquisa.

Por ser verdade, firmo a presente declaração:

data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
*Nome do responsável pelo/a participante da pesquisa*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura*

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
*Nome do pesquisador principal*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura*

Contato:

Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue  
 Daniela Finco

Estrada do Caminho Velho, 333 – Pimentas – Guarulhos – São Paulo – CEP: 07252-312  
 Telefone: 11-5576-4848 / site: [www.humanas.unifesp.br](http://www.humanas.unifesp.br)